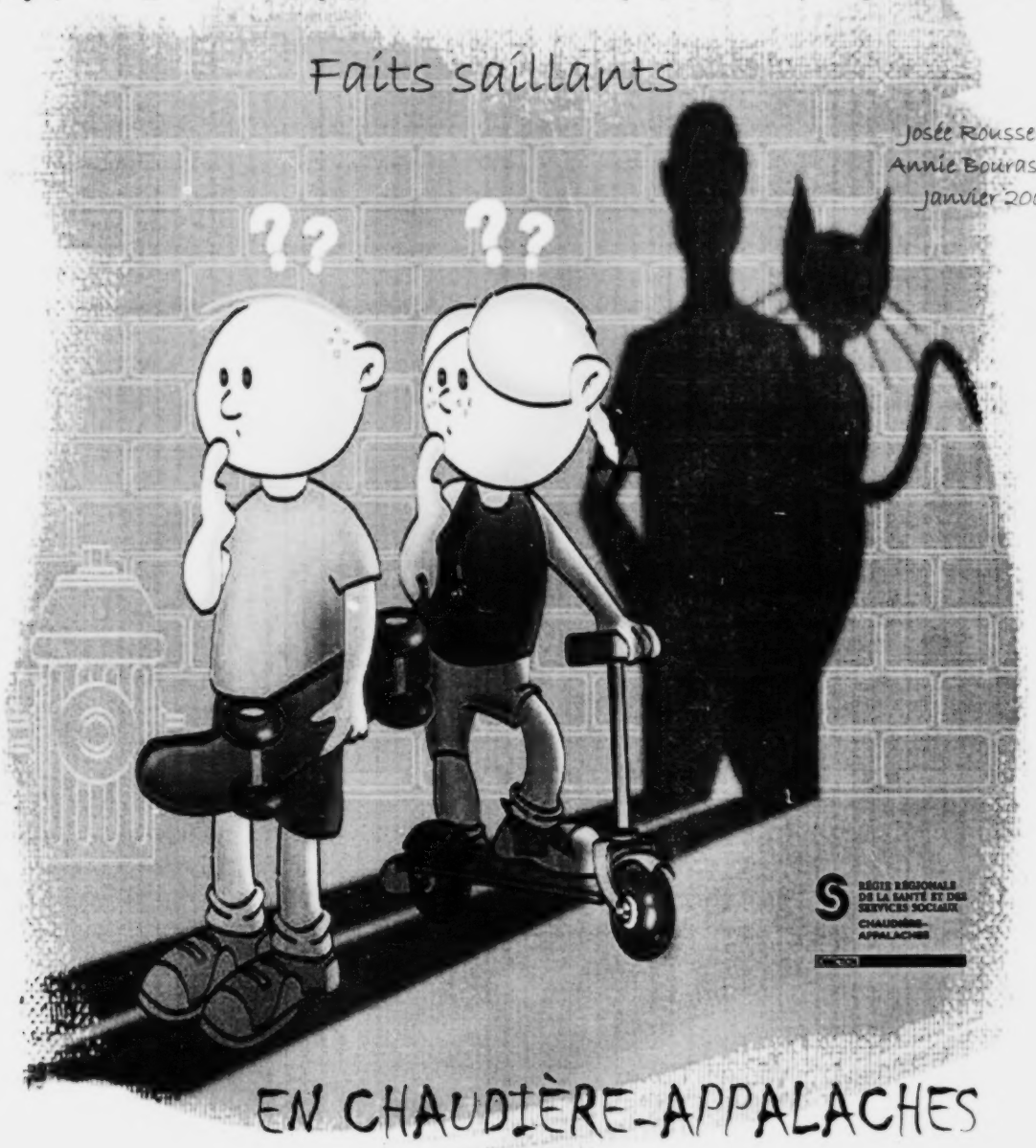
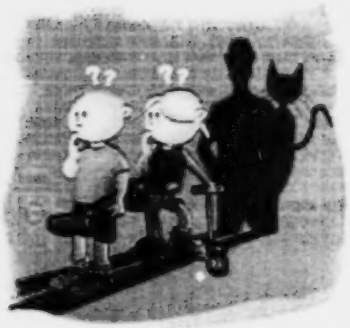
ÉVALUATION DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS DANS LES CLASSES DE TROISIÈME ANNÉE

Faits saillants

Josée Rousseau
Annie Bourassa
Janvier 2004



EN CHAUDIÈRE-APPALACHES



L'importance du problème des abus envers les enfants n'est plus à démontrer. Bien que les données sous-estiment l'ampleur de cette problématique, les conséquences chez les victimes sont nombreuses (MSSS, 2003). En 2001, le ministère de la Santé et des Services sociaux identifie les agressions sexuelles comme un problème social grave parce qu'elles portent atteinte à l'intégrité physique et psychique des victimes et, principalement, des femmes et des enfants (MSSS, 2001). Sans aucun doute, le problème que constitue les abus sexuels commis à l'égard des enfants en est un de santé publique. Or, l'un des rôles de la santé publique est de contribuer à prévenir de telles situations.

Les programmes de prévention des abus sexuels visent à développer l'habileté des enfants pour se protéger contre d'éventuelles agressions et représentent l'une des stratégies préventives disponibles. Au cours des dernières années, afin d'uniformiser et d'améliorer les pratiques de prévention des abus en milieu scolaire, la région de la Chaudière-Appalaches a voulu se doter d'un tel programme. Essentiellement inspiré par la littérature sur les conditions associées à l'efficacité de ce type de programme, le *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire* fut développé et expérimenté, en 2000-2001, par les CLSC de la région et la Direction de santé publique.

Après deux années d'implantation, il s'est avéré pertinent d'évaluer plus à fond ce programme, principalement le volet destiné aux enfants, au niveau de son implantation dans la région, mais également au sujet de ses effets sur les enfants.

Voici de façon concrète comment a été effectuée cette évaluation comportant quatre objectifs principaux.

Objectif 1 : Vérifier la pertinence du programme en fonction de la littérature.

Méthode utilisée : relevé de littérature et analyse.

Objectif 2 : Vérifier dans quelle mesure le programme est dispensé dans la région.

Méthode utilisée : grille de collecte d'information sur les aspects quantifiables du programme pour toutes les classes, questionnaires aux parents, élèves, enseignants et intervenants de CLSC pour 12 classes ciblées et une entrevue de groupe avec les intervenants de CLSC.

Objectif 3 : Déterminer quels sont les effets à court terme du programme sur les comportements et sentiments des enfants.

Méthode utilisée : questionnaires aux parents, aux enseignants et aux enfants pour 12 classes ciblées.

Objectif 4 : De façon exploratoire, vérifier si les élèves semblent acquérir des connaissances sur la prévention des abus à la suite au programme.

Méthode utilisée : mesure des connaissances avant et après le programme pour deux classes et comparer leurs résultats avec deux autres n'ayant pas reçu le programme (devis prétest/post-test avec groupe contrôle).

Le programme

Le programme développé comporte trois volets :
1) La sensibilisation et la formation du personnel scolaire; 2) L'information envoyée aux parents; 3) Le programme destiné aux enfants.

Le programme est offert aux enfants de première année du deuxième cycle du primaire (3e année) et consiste en cinq rencontres d'une durée approximative de 50 minutes devant, idéalement, être dispensées au rythme d'une séance par semaine. Il a pour but de développer leur capacité à adopter des comportements sécuritaires face aux situations d'abus psychologique, verbal, physique et sexuel.

De façon générale, le programme permet de parler des notions d'abus graduellement, des éléments plus faciles à aborder et moins tabous à ceux qui le sont davantage. Également, pour chacune des rencontres, des exercices d'application ou d'approfondissement des éléments appris, de formats variés, sont réalisés en groupe. D'autres exercices pouvant être effectués à la maison sont aussi suggérés. À la toute fin du programme, des rencontres individuelles sont faites avec les enfants ayant des questions ou ressentant une émotion négative afin de pouvoir mieux clarifier certains messages ou les rassurer.

Les résultats sur la concordance avec la littérature...

- Le programme sait regrouper les principaux éléments reconnus, autant en ce qui a trait au contenu (les notions abordées), qu'en ce qui concerne ses attributs : clientèle visée, nombre de rencontres et fréquence de celles-ci.
- Tel que suggéré, les trois volets du programme permettent de rejoindre à la fois le personnel scolaire, les parents et les élèves.

Les résultats sur l'implantation du programme...

Programme destiné aux enfants

- Le programme a été dispensé à environ 4 500 élèves, en 2002-2003, soit la quasi-totalité des élèves de troisième année en Chaudière-Appalaches.
- Les 45 intervenants sociaux et infirmières provenant des onze CLSC de la région ont dispensé le programme de façon relativement homogène, tout en sachant adapter certains aspects précis de son application aux réalités locales.
- Il ressort que 29 % des élèves ont pu bénéficier de rencontres individuelles, au cours ou à la suite du programme, afin principalement d'obtenir de l'information complémentaire ou de vérifier leur compréhension.
- Certaines rencontres individuelles ont permis aux élèves de se confier sur des situations abusives et le programme a donné lieu à 210 interventions ponctuelles, à 45 suivis et à 24 signalements.
- Tous semblent satisfaits du programme destiné aux enfants, tant les intervenants, les enseignants que les élèves ou les parents.

Information destinée aux parents

- Plutôt que des « rencontres de parents », dont la participation est reconnue pour être faible, il a été retenu de leur faire parvenir, sous la forme écrite, l'information par le biais de leur enfant.
- Aucune difficulté majeure ne semble avoir été rencontrée concernant l'envoi de l'information aux parents et la quasi-totalité d'entre eux a reçu la documentation prévue au programme.
- Les résultats démontrent que 52 % des parents visés ont pris connaissance, au moins en partie, de la documentation envoyée par l'intermédiaire de leur enfant. De plus, à cause des exercices à faire à la maison, les documents envoyés semblent favoriser le dialogue parent-enfant.
- Il est toutefois impossible de conclure quant à l'efficacité de cette stratégie sur l'augmentation des connaissances et de l'habileté préventive des parents. Idéalement, elle devrait être évaluée.

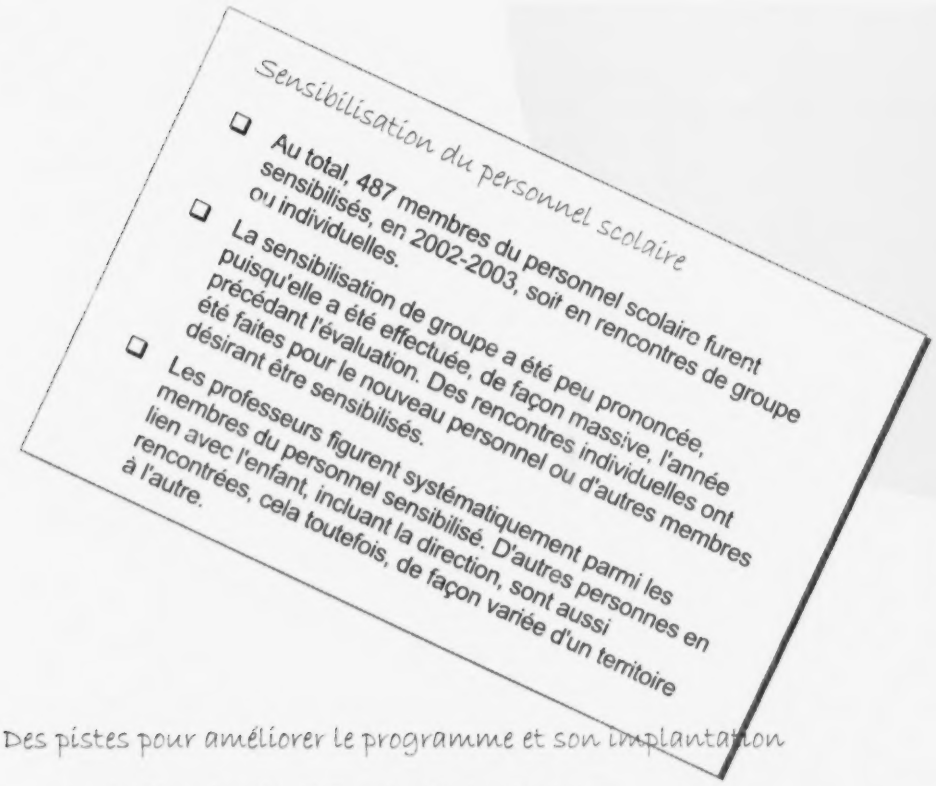
Les résultats sur l'implantation du programme...

Programme destiné aux enfants

- Le programme a été dispensé à environ 4 500 élèves, en 2002-2003, soit la quasi-totalité des élèves de troisième année en Chaudière-Appalaches.
- Les 45 intervenants sociaux et infirmières provenant des onze CLSC de la région ont dispensé le programme de façon relativement homogène, tout en sachant adapter certains aspects précis de son application aux réalités locales.
- Il ressort que 29 % des élèves ont pu bénéficier de rencontres individuelles, au cours ou à la suite du programme, afin principalement d'obtenir de l'information complémentaire ou de vérifier leur compréhension.
- Certaines rencontres individuelles ont permis aux élèves de se confier sur des situations abusives et le programme a donné lieu à 210 interventions ponctuelles, à 45 suivis et à 24 signalements.
- Tous semblent satisfaits du programme destiné aux enfants, tant les intervenants, les enseignants que les élèves ou les parents.

Information destinée aux parents

- Plutôt que des « rencontres de parents », dont la participation est reconnue pour être faible, il a été retenu de leur faire parvenir, sous la forme écrite, l'information par le biais de leur enfant.
- Aucune difficulté majeure ne semble avoir été rencontrée concernant l'envoi de l'information aux parents et la quasi-totalité d'entre eux a reçu la documentation prévue au programme.
- Les résultats démontrent que 52 % des parents visés ont pris connaissance, au moins en partie, de la documentation envoyée par l'intermédiaire de leur enfant. De plus, à cause des exercices à faire à la maison, les documents envoyés semblent favoriser le dialogue parent-enfant.
- Il est toutefois impossible de conclure quant à l'efficacité de cette stratégie sur l'augmentation des connaissances et de l'habileté préventive des parents. Idéalement, elle devrait être évaluée.



Des pistes pour améliorer le programme et son implantation

- Améliorer la présentation visuelle du programme.
- Créer un texte regroupant les principales recommandations ou suggestions d'ordre logistique pour chacun des volets, incluant également des précisions concernant les rencontres individuelles.
- Rédiger un texte complémentaire à celui comportant le contenu essentiel du programme destiné aux enfants afin de mieux préciser les nuances fines, mais importantes, à apporter et aussi donner des trucs d'animation.
- Rendre les séances plus dynamiques, faire varier davantage les stimuli pour favoriser une meilleure attention et participation des élèves par du support audiovisuel, des jeux de rôles, du travail en équipe ou autres.
- Offrir à l'enfant un outil lui permettant de se rappeler les éléments importants de chacune des cinq séances.
- Effectuer des actions pour favoriser l'éducation à la sexualité à la maison, de façon préalable au programme, puisqu'il serait plus souhaitable pour l'enfant d'apprendre que la sexualité est quelque chose de sain et de normal avant d'en apprendre des aspects moins positifs.
- Renforcer, si possible, les liens avec la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ), sensibiliser davantage le personnel scolaire et la direction concernant les procédures de signalement et la nécessité de les entreprendre, et clarifier les rôles des intervenants du CLSC et du milieu scolaire en cette matière.

Les résultats quant aux effets du programme...

... sur les comportements et sentiments des enfants

- Alors que les enseignants ont noté peu de modifications de comportements des élèves à la suite du programme, les parents ont noté, quant à eux, plusieurs changements chez leurs enfants.
- Une augmentation de la fréquence pour la presque totalité des comportements dits positifs à l'étude a été notée chez plus de la moitié des élèves. Les comportements les plus souvent mentionnés, dont la fréquence a augmenté, sont les suivants : « parle de ce qu'il n'aime pas », « s'affirme », « est autonome ».
- Les parents ont aussi observé souvent l'augmentation de la fréquence des comportements illustrant l'éveil de l'enfant aux notions qui ont été enseignées : « parle des abus », « se questionne concernant les abus » et « parle de sexualité ». Près de la moitié des parents ont noté au moins un de ces comportements.
- Les parents ont été moins nombreux à observer une augmentation de la fréquence des comportements non souhaités. L'augmentation a été notée, dans une proportion variant entre 3 % et 15 %, pour la majorité de ces comportements. Ceux étant un peu plus fréquemment rapportés sont : « semble avoir peur des inconnus », « est agressif envers certaines personnes » et « refuse d'obéir ».
- De plus, seulement 9 % des parents qui ont noté l'augmentation de la fréquence des comportements dits négatifs ont mentionné que celui-ci (ou ceux-ci) constitue un problème.
- Quelques jeunes ont également démontré, lors des rencontres individuelles, et par l'intermédiaire de deux questionnaires, une certaine inquiétude ou anxiété à la suite du programme (entre 4 % et 6 %). On ne sait toutefois pas quelle fut l'intensité de cette réaction.
- Les analyses révèlent un certain biais de l'étude, les parents de milieux socioéconomiques plus défavorisés ont davantage tendance que les autres à dénoter des augmentations de comportements chez leur enfant à la suite du programme qu'ils soient dits positifs, naturels ou négatifs.
- Finalement, ces résultats ne furent pas comparés à ceux d'un groupe de comparaison d'élèves n'ayant pas reçu le programme.

... sur la rétention des messages

- Les élèves soumis à l'évaluation avaient un niveau de connaissance assez élevé avant que le programme soit dispensé.
- Les résultats des élèves du groupe ayant reçu les cinq séances du programme ont augmenté significativement sur sept questions reliées principalement aux thèmes *Reconnaître* et *Dénoncer l'abuseur*.
- Les messages davantage retenus par les enfants sont à l'effet que même des personnes proches de lui (qu'il connaît ou qu'il aime) peuvent lui faire des choses qu'il n'aime pas et que c'est important de parler s'il se sent malheureux pour une raison ou une autre. La possibilité de parler à d'autres personnes que les membres de sa famille a aussi été retenue par les enfants.
- La persistance de cette amélioration des connaissances n'a toutefois été vérifiée.
- Notons que cette partie de l'étude était exploratoire : le nombre de classes utilisé est insuffisant pour tirer des conclusions valides.

En conclusion, ce qu'il faut retenir...

- Le programme se révèle être en concordance avec les principaux éléments associés à l'efficacité de tels programmes dans la littérature.
- Il s'implante comme prévu et de façon relativement homogène dans toute la région de la Chaudière-Appalaches.
- Différentes pistes d'amélioration pour les différents volets du programme ont été soulevées et sont déjà appliquées, au cours de l'année 2003-2004, ou encore en voie de l'être.
- Beaucoup plus d'effets dits positifs et naturels que négatifs ont été observés par les parents des élèves, quoiqu'une petite proportion d'entre eux ait soulevé au moins un changement de comportement ayant causé des problèmes.
- Les résultats indiquent, de façon préliminaire, que les élèves retiennent à court terme certains messages essentiels transmis par le programme.

À suivre...

Certaines limites de cette évaluation soulèvent le besoin d'en savoir plus sur les effets attribuables au programme. Une étude améliorée des effets a donc cours en 2003-2004.

Les résultats quant aux effets du programme...

... sur les comportements et sentiments des enfants

- Alors que les enseignants ont noté peu de modifications de comportements des élèves à la suite du programme, les parents ont noté, quant à eux, plusieurs changements chez leurs enfants.
- Une augmentation de la fréquence pour la presque totalité des comportements dits positifs à l'étude a été notée chez plus de la moitié des élèves. Les comportements les plus souvent mentionnés, dont la fréquence a augmenté, sont les suivants : « parle de ce qu'il n'aime pas », « s'affirme », « est autonome ».
- Les parents ont aussi observé souvent l'augmentation de la fréquence des comportements illustrant l'éveil de l'enfant aux notions qui ont été enseignées : « parle des abus », « se questionne concernant les abus » et « parle de sexualité ». Près de la moitié des parents ont noté au moins un de ces comportements.
- Les parents ont été moins nombreux à observer une augmentation de la fréquence des comportements non souhaités. L'augmentation a été notée, dans une proportion variant entre 3 % et 15 %, pour la majorité de ces comportements. Ceux étant un peu plus fréquemment rapportés sont : « semble avoir peur des inconnus », « est agressif envers certaines personnes » et « refuse d'obéir ».
- De plus, seulement 9 % des parents qui ont noté l'augmentation de la fréquence des comportements dits négatifs ont mentionné que celui-ci (ou ceux-ci) constitue un problème.
- Quelques jeunes ont également démontré, lors des rencontres individuelles, et par l'intermédiaire de deux questionnaires, une certaine inquiétude ou anxiété à la suite du programme (entre 4 % et 9 %). On ne sait toutefois pas quelle fut l'intensité de cette réaction.
- Les analyses révèlent un certain biais de l'étude, les parents de milieux socioéconomiques plus défavorisés ont davantage tendance que les autres à dénoter des augmentations de comportements chez leur enfant à la suite du programme qu'ils soient dits positifs, naturels ou négatifs.
- Finalement, ces résultats ne furent pas comparés à ceux d'un groupe de comparaison d'élèves n'ayant pas reçu le programme

... sur la rétention des messages

- Les élèves soumis à l'évaluation avaient un niveau de connaissance assez élevé avant que le programme soit dispensé.
- Les résultats des élèves du groupe ayant reçu les cinq séances du programme ont augmenté significativement sur sept questions reliées principalement aux thèmes *Reconnaître* et *Dénoncer l'abuseur*.
- Les messages davantage retenus par les enfants sont à l'effet que même des personnes proches de lui (qu'il connaît ou qu'il aime) peuvent lui faire des choses qu'il n'aime pas et que c'est important de parler s'il se sent malheureux pour une raison ou une autre. La possibilité de parler à d'autres personnes que les membres de sa famille a aussi été retenue par les enfants.
- La persistance de cette amélioration des connaissances n'a toutefois été vérifiée.
- Notons que cette partie de l'étude était exploratoire : le nombre de classes utilisé est insuffisant pour tirer des conclusions valides.

En conclusion, ce qu'il faut retenir...

- Le programme se révèle être en concordance avec les principaux éléments associés à l'efficacité de tels programmes dans la littérature.
- Il s'implante comme prévu et de façon relativement homogène dans toute la région de la Chaudière-Appalaches.
- Différentes pistes d'amélioration pour les différents volets du programme ont été soulevées et sont déjà appliquées, au cours de l'année 2003-2004, ou encore en voie de l'être.
- Beaucoup plus d'effets dits positifs et naturels que négatifs ont été observés par les parents des élèves, quoiqu'une petite proportion d'entre eux ait soulevé au moins un changement de comportement ayant causé des problèmes.
- Les résultats indiquent, de façon préliminaire, que les élèves retiennent à court terme certains messages essentiels transmis par le programme.

À suivre...

Certaines limites de cette évaluation soulèvent le besoin d'en savoir plus sur les effets attribuables au programme. Une étude améliorée des effets a donc cours en 2003-2004.

Pour en savoir encore plus!

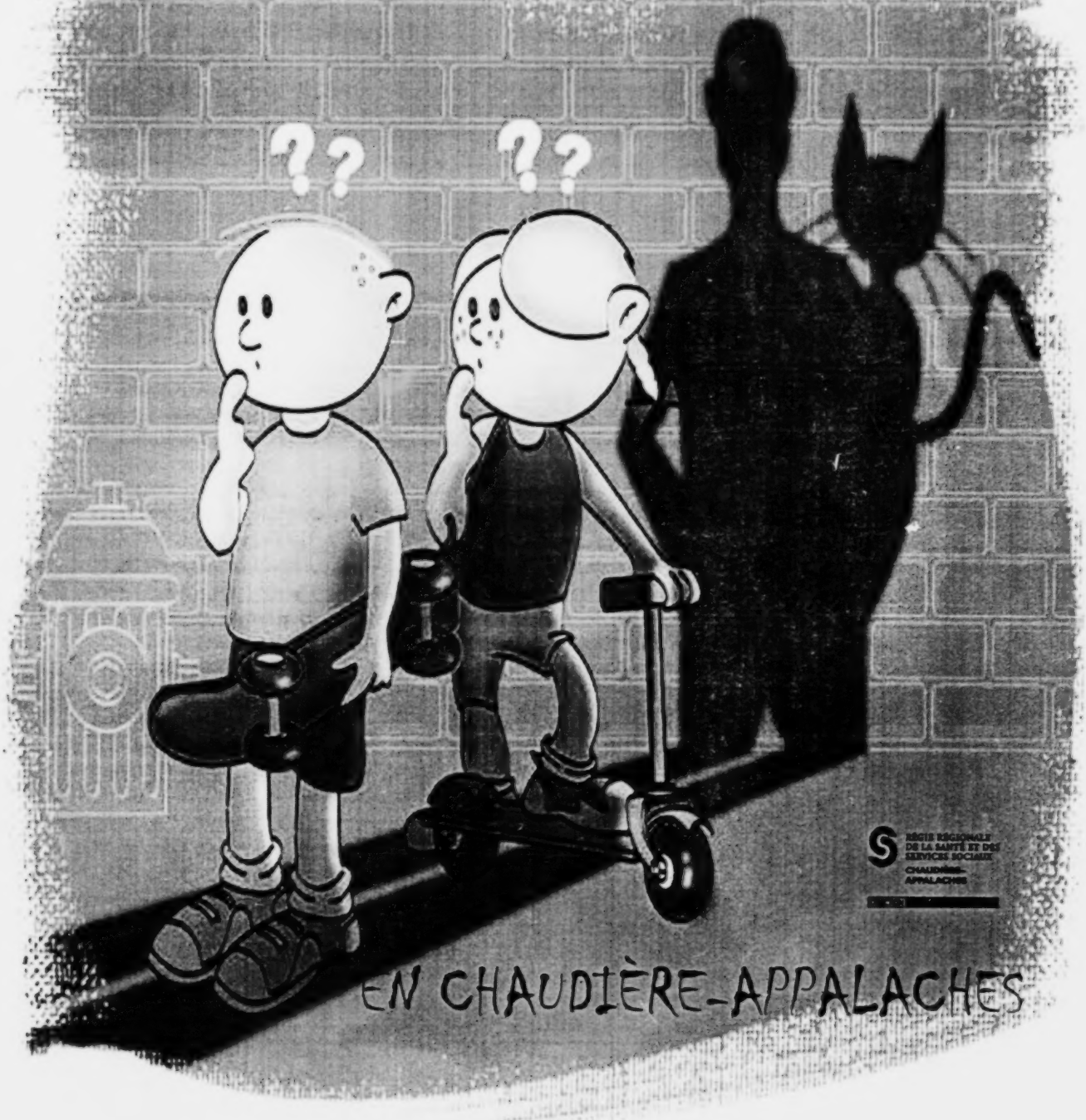
Si vous désirez plus de précisions sur cette évaluation, n'hésitez pas à prendre connaissance du document mentionné ci-dessous.

BOURASSA, Annie, et Josée ROUSSEAU (2004). Évaluation du programme de prévention des abus dans les classes de troisième année en Chaudière-Appalaches, Sainte-Marie, RRSSS de Chaudière-Appalaches, DSP (SRE), 141 p.

Pour commander ou consulter le document ou pour obtenir des exemplaires supplémentaires de ces faits saillants, communiquez avec le Centre de documentation de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches au (418) 386-3558.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2004
– Bibliothèque nationale du Canada, 2004

ÉVALUATION
DU PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS
DANS LES CLASSES DE TROISIÈME ANNÉE



EN CHAUDIÈRE-APPALACHES

Document produit par le Service de surveillance/recherche/évaluation
de la Direction de santé publique
de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches

Analyse et rédaction : Annie Bourassa et Josée Rousseau, agentes de recherche sociosanitaire

Traitement de l'information : François Léveillé, technicien en recherche psychosociale

Saisie des questionnaires : Sylvie Lepage et Louise Fortin
Réviseure du présent document: Sylvie Lepage, secrétaire
Mise en page du document : Sylvie Lepage et Sophie Veilleux

Pour obtenir d'autres exemplaires de ce document,
faites parvenir votre commande

par télécopieur : **(418) 386-3361**

par téléphone : **(418) 386-3558**

ou par la poste : **Centre de documentation**
Régie régionale de la santé et des services sociaux
de Chaudière-Appalaches
363, route Cameron
Sainte-Marie (Québec)
G6E 3E2

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Canada, 2004
Bibliothèque nationale du Québec, 2004
ISBN 2-89548-162-8
Document déposé à Santécom (http://santecom.qc.ca/) 12-2003-018

© Régie régionale de la santé et des services sociaux de Chaudière-Appalaches

Toute reproduction totale ou partielle de ce document est autorisée, à condition que la source soit mentionnée.

Janvier 2004

Remerciements

L'évaluation du programme de prévention des abus offert aux élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches a pu être réalisée grâce au soutien et à l'excellente collaboration de plusieurs personnes.

D'abord, nous remercions chaleureusement tous les participants à l'étude :

- les directeurs et enseignants des classes ciblées qui ont généreusement accepté de collaborer à l'étude;
- les intervenants des CLSC qui dispensent le programme de prévention puisqu'ils ont contribué au recrutement des classes à l'étude, ainsi qu'à la collecte des données, et ce, malgré leur emploi du temps chargé;
- les parents et les élèves qui, nombreux, ont pris de leur temps pour répondre à nos questions.

Nous souhaitons ensuite remercier madame Martine Hébert qui a gracieusement prêté les outils de collecte de données dont nous nous sommes grandement inspirés pour effectuer cette évaluation. Dans la même veine, nous remercions les intervenants des CLSC et CHSLD de la MRC de la Nouvelle-Beauce et du Centre de santé Paul-Gilbert, qui ont collaboré à adapter des outils de collecte de données : mesdames Annie Sénéchal, Nancy Doyon, Martine Laroche, Nina Paquet et Claude Dombrowski ainsi que messieurs Jacques Potvin et Jacques Lacroix.

Nous remercions également les personnes qui ont lu attentivement ce rapport de recherche et dont les commentaires ont permis de le bonifier : mesdames Paula Daigle, Sylvie Lepage, Sophie Veilleux, Martine Couture et messieurs Jacques Samson et Philippe Lessard.

Merci aussi aux membres de notre équipe Surveillance/Recherche/Évaluation qui ont fourni leur expertise à différentes étapes de production de ce rapport et ainsi contribué grandement au produit final : mesdames Sylvie Lepage, Louise Fortin, Sophie Veilleux et monsieur François Léveillé.

Finalement, merci à madame Martine Couture, responsable du programme de prévention des abus à la Direction de santé publique de Chaudière Chaudière-Appalaches qui a fait preuve d'une grande disponibilité et offert son soutien et ses conseils judicieux tout au long de ce projet.

106-01579/

Table des matières

Introduction ---- 9

Problématique ---- 11

QUELQUES DEFINITIONS ---- 11

Abus psychologique ou verbal ---- 11

Abus physique ---- 11

Abus sexuel ---- 11

L'AMPLEUR DE LA PROBLÉMATIQUE ---- 12

QUELQUES FACTEURS DE RISQUE ---- 13

COMMENT PRÉVENIR : DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DES ABUS DESTINÉS AUX JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE ---- 15

La forme des programmes ---- 16

Le contenu des programmes ---- 17

La sensibilisation aux parents et au personnel scolaire ---- 18

EFFICACITÉ DES STRATÉGIES PRÉVENTIVES AUPRÈS DES ENFANTS ---- 19

Les connaissances et habiletés préventives des enfants ---- 20

Le sentiment de sécurité personnelle des enfants ---- 20

Les effets non souhaités potentiels des programmes de prévention des abus ---- 21

EN RÉSUMÉ... ---- 21

Méthodologie ---- 23

DÉMARCHE D'ÉVALUATION ---- 23

POPULATION CIBLE ---- 24

COLLECTE DE L'INFORMATION ---- 24

L'implantation : suivi des grilles ---- 25

L'implantation et les effets sur les comportements et les sentiments des enfants : questionnaires aux principaux acteurs ---- 25

La rétention des messages : Questionnaires aux élèves ---- 26

La validation de l'information : Rencontre avec les intervenants de CLSC ---- 27

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCHANTILLONS ---- 28

L'implantation et les effets sur les comportements et les sentiments : Parents et enfants ---- 28

La rétention des messages : Élèves ---- 30

ANALYSE ---- 30

FORCES ET LIMITES DE LA MÉTHODE ---- 31

Une force : le nombre important de répondants ---- 31

Une force : la complémentarité des sources d'information ---- 31

Une force : le momentum de l'évaluation ---- 32

Une limite : la sélection des classes ---- 32

Une force et une limite : la méthode choisie pour les diverses parties de l'évaluation ---- 32

Chapitre 1 Les débuts du programme en Chaudière-Appalaches ---- 35
CONTEXTE EN CHAUDIÈRE-APPALACHES ---- 35
FORMULATION D'UN PROJET ---- 35
L'ÉLABORATION DU PROGRAMME ---- 36
LA PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION ---- 37
CONDITIONS POUR FACILITER L'IMPLANTATION ---- 37
FORMATION DES INTERVENANTS DISPENSANT LE PROGRAMME ---- 38
EN RÉSUMÉ... ---- 38

Chapitre 2 Les pratiques préventives à la maison ---- 39
LES ABUS : DES PARENTS EN PARLENT À LA MAISON ---- 39
LES ABUS : DES PARENTS N'EN PARLENT PAS À LA MAISON ---- 41
D'AUTRES SOURCES D'INFORMATION QUE LES PARENTS ---- 42
EN RÉSUMÉ... ---- 42

Chapitre 3 « Programme estiné aux enfants » description et implantation ---- 45
OBJECTIFS ET CONTENU ---- 45
DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION ---- 48
L'implantation générale du programme ---- 49
Élèves ayant reçu le programme ---- 49
Équipes d'intervenants dispensant le programme ---- 50
Période de l'année où est offert le programme ---- 51
Séquence des séances ---- 51
Le déroulement des rencontres dans leur ensemble ---- 52
Présence et participation des enseignants ---- 52
Activités de chacune des séances ---- 52
Nature des questionnements des élèves lors des rencontres ---- 54
Travaux obligatoires à faire signer par les parents ---- 54
Le déroulement de chacune des séances prises individuellement ---- 55
Séance 1 ---- 55
Séance 2 ---- 56
Séance 3 ---- 57
Séance 4 ---- 58
Séance 5 ---- 59
Les rencontres individuelles à la suite du programme ---- 60
Enfants rencontrés en individuel ---- 60
Moment des rencontres individuelles ---- 60
Raisons des rencontres individuelles ---- 61
Les interventions réalisées auprès des enfants ---- 62
APPRÉCIATION GLOBALE DE LA FAÇON DE FAIRE ---- 62
Les intervenants des séances évaluées ---- 62
Les intervenants présents à la rencontre de bilan ---- 63
Les professeurs ayant observé les séances évaluées ---- 64
Les élèves des séances évaluées ---- 64
Les parents ---- 64
Quelques plaintes ou situations difficiles ---- 64
Des commentaires généralement positifs ---- 65

RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION ---- 66
L'implantation en général ---- 66
Le déroulement des séances et des pistes pour stimuler davantage l'intérêt des enfants ---- 66
Une concordance du programme avec la littérature ---- 67
Des pistes pour clarifier les procédures et améliorer la présentation des séances aux enfants ---- 67
Une séance de rappel à venir ---- 68

Chapitre 4 « Sensibilisation du personnel scolaire » : description et implantation ---- 69
OBJECTIFS ET CONTENU ---- 69
DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION ---- 71
Les rencontres réalisées ---- 72
Le moment des rencontres ---- 72
Le personnel sensibilisé ---- 73
Déroulement des rencontres de sensibilisation du personnel scolaire ---- 73
L'animation ---- 73
Le soutien à l'animation ---- 73
Le signalement et la participation des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches (CJCA) ---- 74
APPRÉCIATION DE LA FAÇON DE FAIRE ---- 74
RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION ---- 75

Chapitre 5 « Information aux parents » : description et implantation ---- 77
OBJECTIFS ET CONTENU ---- 77
DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION ---- 79
Le déroulement concernant l'information envoyée aux parents ---- 79
Le niveau d'atteinte des parents par la méthode d'information utilisée ---- 80
APPRÉCIATION DE LA FAÇON DE FAIRE ---- 81
RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION ---- 81

Chapitre 6 Les effets sur les sentiments et comportements des enfants ---- 83
QUESTIONS ET RÉACTIONS À LA SUITE DES SÉANCES DU PROGRAMME ---- 83
À l'école ---- 83
À la maison ---- 83
Des discussions ---- 83
Des changements de comportement dits positifs ---- 84
Des changements de comportement dits naturels ---- 85
Des changements de comportement dits non souhaités ---- 86
Des changements de comportement causant des problèmes ---- 86
Relation entre les effets notés par les parents et les autres variables ---- 87
Niveau de discussion de l'enfant ---- 87
Niveau socioéconomique ---- 88
Rendement scolaire en lecture de l'élève ---- 88
EFFETS DU PROGRAMME DANS SA GLOBALITÉ ---- 88
EN RÉSUMÉ... ---- 91

Chapitre 7 La rétention des messages ---- 93
RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE ---- 93
DESCRIPTION GLOBALE DES RÉSULTATS ---- 94
La comparaison entre les classes à la première mesure ---- 94

Description ---- 94
Tests statistiques ---- 95
La comparaison entre les classes à la deuxième mesure et comparaison entre la première et la deuxième mesure ---- 95
Description ---- 95
Tests statisliques ---- 95
L'interprétation des résultats ---- 95
AMÉLIORATIONS SPÉCIFIQUES CHEZ LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME ---- 96
La réussite à chacune des questions de la première mesure ---- 96
LES AMÉLIORATIONS POUR LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME ---- 97
AMÉLIORATIONS GLOBALES CHEZ LES GARÇONS ET LES FILLES ---- 98
EN RÉSUMÉ... ---- 99

Conclusion ---- 101
Une démarche d'évaluation comportant quatre parties ---- 101
Un programme en concordance avec la littérature ---- 101
Une implantation régionale homogène, mais aussi adaptée aux milieux ---- 101
Des effets positifs et naturels prépondérants ---- 102
Des connaissances semblant acquises ---- 102
D'autres éléments positifs de l'évaluation ---- 102
L'amélioration de la présentation visuelle et la redaction de textes complémentaires ---- 103
Des actions de sensibilisation auprès du personnel scolaire ---- 103
Une action favorisant l'éducation sexuelle à la maison ---- 103
Le maintien de la dynamique positive ---- 103

Bibliographie ---- 105

Annexe A Grille de suivi des intervenants de CLSC ---- 109

Annexe B Questionnaire aux intervenants de CLSC ---- 113

Annexe C Questionnaire aux enseignants ---- 117

Annexe D Questionnaire aux parents ---- 129

Annexe E Questionnaire aux élèves : « Comment te sens-tu ? » « Qu'est-ce que tu penses du programme ? » ---- 135

Annexe F Questionnaire aux élèves ---- 137

Annexe G Questionnaire aux intervenants : Rencontre de bilan ---- 139

L'importance du problème des abus envers les enfants n'est plus à démontrer. Bien que les données sous-estiment l'ampleur de cette problématique, les conséquences chez les victimes sont nombreuses (MSSS, 2003). Notamment, les enfants abusés sexuellement connaissent plus de problèmes physiques et psychologiques que ceux qui n'ont pas été soumis à cette forme de mauvais traitement. L'anxiété, la dépression, le stress post-traumatique, les problèmes de comportement, les comportements sexuels non-appropriés à leur niveau de développement et une faible estime de soi sont les principaux symptômes conséquents aux abus sexuels (MSSS, 2001).

Le ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS, 2001), dans le document intitulé *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*, identifie les agressions sexuelles comme un problème social grave parce qu'elles portent atteinte à l'intégrité physique et psychique des victimes et principalement, des femmes et des enfants. Sans aucun doute, le problème que constitue les abus sexuels commis à l'égard des enfants en est un de santé publique. D'un même essor, le *Groupe d'étude canadien sur les soins de santé préventifs* lui conférait le statut de problème grave de santé publique (MacMillan, 2001). Or, l'un des rôles de la santé publique est de contribuer à prévenir de telles situations.

Les programmes de prévention des abus sexuels destinés à habileter les enfants pour se protéger contre d'éventuelles agressions représentent l'une des stratégies préventives disponibles. Au cours des dernières années, la région de la Chaudière-Appalaches a voulu se doter d'un programme de prévention des abus offert aux élèves de première année du deuxième cycle du primaire[1]. Ce programme est présenté dans un processus s'échelonnant sur cinq rencontres d'environ 50 minutes chacune. Il inclut certains éléments (gradation de la notion d'abus, notions de sexualité, discussions, exercices) qui, selon les chercheurs (Tourigny et Lavergne, 1995), permettraient d'augmenter l'acquisition des connaissances et des comportements d'autoprotection par les enfants.

Après deux années d'implantation, il s'avère pertinent d'évaluer ce programme. Dans un premier temps, le programme est décrit et le suivi de son implantation est analysé pour en dégager les points forts et faibles visant ainsi à générer des pistes d'amélioration pour optimiser l'application dans le milieu. Une deuxième partie traite des effets qu'a pu engendrer le programme sur les comportements et les sentiments des enfants l'ayant reçu. Enfin, une troisième section aborde un effet spécifique du programme, c'est-à-dire la rétention des messages chez les élèves l'ayant reçu.

1. La première année du deuxième cycle du primaire équivaut à la troisième année du primaire. Dans ce texte, les deux appellations sont utilisées sans distinction.

La violence envers les enfants constitue un geste inqualifiable discuté sur la place publique depuis des années. Le prochain chapitre permet, par des définitions et quelques données statistiques, de cerner les différents types d'abus et d'en estimer leur ampleur. Plusieurs stratégies existent pour tenter de contrer ce problème. La dernière section traite spécifiquement de divers programmes de prévention des abus et de leurs principales caractéristiques.

QUELQUES DÉFINITIONS

Le programme de prévention des abus offert aux élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches, ainsi que la présente évaluation, considèrent trois types d'abus envers les enfants. Ceux-ci sont définis dans le programme et présentés en guise de rappel ci-dessous.

ABUS PSYCHOLOGIQUE OU VERBAL

« Cette forme de mauvais traitement est la plus difficile à définir et à repérer. Elle comprend le rejet, les humiliations, les insultes, les paroles dévalorisantes et blessantes, la critique et les exigences excessives, disproportionnelles à l'âge et aux capacités de l'enfant. » (Watchel, 1997, cité par Couture, 2002 : 17)

ABUS PHYSIQUE

« Il y a abus physique lorsqu'un parent, un adulte ou un adolescent recourt à des moyens physiques ou autorise une autre personne à recourir à des moyens physiques qui causent à l'enfant de graves contusions, des brûlures, des blessures, des lésions externes, des fractures ou des lésions internes. » (Larose, 1998, cité par Couture, 2002 : 18)

ABUS SEXUEL

Par abus sexuel, on entend

« [...] tout acte ou jeu sexuel, relation hétérosexuelle ou homosexuelle entre une ou des personne(s) en situation de pouvoir ou de contrôle (généralement un adulte ou une personne de 5 ans plus vieille que la victime) et un enfant mineur (moins de 18 ans), ayant pour but de stimuler sexuellement l'enfant ou de l'utiliser pour obtenir une stimulation sexuelle sur sa personne ou une autre personne. » (Bouchard, 1994, cité par Couture, 2002 : 20)

L'AMPLEUR DE LA PROBLÉMATIQUE

L'ampleur des abus commis à l'égard des enfants est encore peu connue aujourd'hui. En effet, certains enfants sont victimes d'abus psychologiques ou verbaux, d'abus physiques ou encore d'agressions sexuelles, mais une proportion moindre de ces situations est signalée. La mesure de leur prévalence, que plusieurs s'entendent pour considérer comme largement sous-estimée, demeure presque entièrement tributaire des taux dits de « prise en charge » par les centres jeunesse[2]. Or, ces données ne tiennent pas compte des signalements non retenus, des cas où les parents se signalent eux-mêmes et des enfants dépistés et qui n'ont pas été signalés à la Direction de la protection de la jeunesse (DPJ) (Larose, 1998).

Dans les dernières années, au Québec, seule l'étude de Clément et al. (2000), portant sur *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, fournit un portrait de la prévalence des abus psychologiques ou verbaux envers les enfants. Selon cette étude, 98 % des familles québécoises déclarent avoir recours à des stratégies pacifiques pour résoudre un problème qui se présente avec un enfant. Cependant, ces mêmes familles font aussi usage de conduites violentes à caractère psychologique ou physique pour résoudre des conflits. Ainsi, ce serait 44 % des enfants qui auraient vécu, à trois reprises ou plus au cours de la dernière année, de la violence psychologique comme crier contre l'enfant, jurer à son endroit, etc.

Toujours selon Clément et al. (2000), 16 % des enfants auraient, à trois reprises ou plus au cours de la même période, fait l'objet de violence physique mineure, par exemple taper l'enfant sur les fesses, le pincer, le secouer, etc. De plus, 7 % auraient subi de la violence physique sévère, comme taper l'enfant au visage, frapper l'enfant avec un objet, lui donner des coups de poings ou des coups de pied, etc., au moins une fois dans les douze mois précédant l'enquête et 1 % en auraient fait l'expérience à trois reprises ou plus au cours de la même période. Enfin, les auteurs soulignent que les taux recensés dépassent de beaucoup ceux connus dans les services de protection de la jeunesse et qu'ils se rapprochent sans doute plus de la réalité que vivent les enfants québécois.

Aux États-Unis, le taux d'incidence de l'abus sexuel est estimé, en 1993, à 2,4 cas par 1 000 enfants (Finkelhor, 1994). De plus, une étude ontarienne estime, pour l'année 1993, à 1,6 cas d'abus sexuel par 1 000 enfants (Trocmé et al., 1994). Toutefois, on évalue qu'entre 75 % et 90 % des agressions sexuelles commises à l'endroit des enfants ne sont jamais dévoilées aux autorités, qu'elles relèvent des centres jeunesse, des hôpitaux ou des services policiers (Larose, 1998). De plus, certaines études révèlent qu'une femme sur trois et un homme sur six sont agressés sexuellement avant d'atteindre l'âge de la majorité (Tourigny et Guillot, 1999).

2. Les centres jeunesse ont pour mission de fournir une aide spécialisée aux jeunes qui connaissent des difficultés graves et à leurs familles. La Direction de la protection de la jeunesse est l'une des directions des centres jeunesse ayant la responsabilité spécifique d'appliquer la Loi sur la protection de la jeunesse.

QUELQUES FACTEURS DE RISQUE

Tel que le soulignent Hébert et Tremblay (2000 : 433) :

> « L'omniprésence des agressions sexuelles envers les jeunes a mené des chercheurs à tenter d'identifier les facteurs de risque associés aux agressions sexuelles. L'identification de ces facteurs est réalisée en vue de développer des interventions préventives pour l'ensemble des populations infantiles ainsi que pour des groupes d'enfants considérés plus vulnérables. »

Dans son portrait de quelques problématiques d'adaptation sociale en Chaudière-Appalaches, Larose (2004) fait état de différents écrits exposant ces facteurs de risque des abus en général, ou plus spécifiquement, des abus physiques et sexuels. Ces caractéristiques personnelles, parentales, familiales et sociales sont présentées au tableau 1, selon qu'elles soient associées aux abus sexuels indiqués par le symbole « ? », aux abus physiques par « o » ou aux abus non précisés par « ♦ ».

Tableau 1 Facteurs associés à la problématique d'abus

Personnels	Parentaux	Familiaux	Sociaux
? Sexe féminin : 70 % des victimes sont des filles[1,2].	? Insatisfaction maritale, déséquilibre conjugal[1,2].	? Familles brisées, reconstituées ou familles d'accueil[1,2].	o Pauvreté[1,2,3].
? Âge : les enfants de 6 à 11 ans étant plus vulnérables à des abus intrafamiliaux et ceux de 12 ans et plus, aux abus extrafamiliaux[1].	? Manque de disponibilité de la mère[1].	? Relations parent/enfant médiocres, conflits familiaux ou conjugaux[1,2].	?♦ Isolement (absence de confident, de soutien social)[1,2].
? Enfant timide, passif[1,2].	? Expériences sexuelles négatives dans l'enfance et problèmes d'attachement[1,2].	o Parent ayant subi de mauvais traitements (reproduction intergénérationnelle)[1,2,3].	o Banalisation de la violence dans les médias[3].
♦ Prématurité[2].	♦ Développement affectif limité (immaturité émotionnelle, dépendance)[1,2].	o Usage important de discipline physique[3].	
♦o Déficits physiques et intellectuels chez l'enfant[2,3].	♦ Parent préoccupé[2].		
♦ Maladies chroniques[1,2].	♦ Insécurité, méconnaissance des soins ou incompétence parentale[1,2].		
♦o Problèmes de comportement (hyperactif, tempérament perçu comme difficile,...)[1,2,3].	o Violence conjugale[2,3].		
	o Faible estime de soi, manque de contrôle face à la colère, attentes irréalistes[2,3].		
	o Alcoolisme ou toxicomanie[1,2,3].		

? Abus sexuel o Abus physique ♦ Abus (sans précision du type)

Source : Larose, (2004) citant : [1] Bouchard (1994), [2]Paré (1996) et [3] Labbé (1996)

« Les rapports de domination ou d'agression mettent en scène au moins deux acteurs : la victime et son abuseur. » (Larose, 1998) Le tableau 2, inspiré de Larose (2004), résume les principales caractéristiques des abuseurs. Ces caractéristiques sont d'ordre personnel, psychologique ainsi que familial et social. Une légende identique à celle du tableau précédent permet d'associer les caractéristiques connues des agresseurs aux différents types d'abus.

Tableau 2 Caractéristiques connues des abuseurs dans les cas d'abus

Personnels	Psychologiques	Familiales et sociales
? Sexe : hommes connus des victimes, âgés de 30 à 40 ans (une proportion non négligeable a moins de 18 ans) et présence d'un beau-père ou d'un parent substitut[1].	? Les agresseurs ont souvent connu une enfance incluant des expériences sexuelles négatives, manque d'affection ou d'amour parental. Difficultés de relations amoureuses avec les femmes. Absence d'éducation de l'enfant, manque d'attachement[1].	? Les agresseurs sexuels ont un des taux de récidive les plus élevés des criminels[2].
? Les adolescents représentent 17 % des personnes accusées d'agressions sexuelles au Québec. Au Canada, le pourcentage est le même[1].	? L'alcool, comme facteur de risque, justifierait chez certaines personnes l'agression à caractère sexuel lorsque la victime est ivre ou droguée[2].	? Fréquentation de groupe de pairs délinquants[2].
? « Entre 40 et 50 % des agressions sexuelles sur des enfants sont commis par des adolescents. » Environ 60 % des délinquants sexuels adultes commencent leur carrière criminelle à l'adolescence et commettent un nombre important d'agressions. (Les exhibitionnistes et les agresseurs plus jeunes au moment de la première offense, auraient davantage tendance à récidiver)[2].	o Colère, temps de crise (chicane, perte d'emploi,...), perte de contrôle[4].	o Banalisation de la violence médiatique[4].

? Abus sexuel o Abus physique ♦ Abus (sans précision du type)

Source : Larose (2004) citant :[1] Bouchard 1994, [2] Gouvernement du Québec 1995, [3] MSSS 1992 et [4] Labbé, Jean 1996

Finkelhor (1984, cité par Hébert et Tremblay, 2000), de son côté, suggère un modèle explicatif, regroupant quatre conditions expliquant comment les agresseurs sexuels en arrivent à abuser des enfants.

- Les motivations pour abuser sexuellement un enfant

  Trois sources de motivations sont considérées : 1° il doit y avoir correspondance entre les caractéristiques d'un enfant et les besoins émotionnels d'un agresseur; 2° l'agresseur doit ressentir une stimulation sexuelle procurée par l'enfant; 3° l'agresseur doit éprouver des difficultés à satisfaire ses besoins émotionnels et sexuels avec des individus du même groupe d'âge ou a vécu des expériences sexuelles décevantes ou traumatisantes avec des adultes.

- Le dépassement des inhibitions internes

  L'agresseur potentiel doit posséder suffisamment de motivations pour abuser sexuellement un enfant et ensuite passer à cette deuxième condition. Les agresseurs auraient un faible contrôle sur leurs impulsions, abuseraient de l'alcool ou de la drogue, ou bien seraient psychotiques, ce qui constitue des facteurs contribuant au passage à l'acte.

- La capacité de surmonter les inhibiteurs externes

  Une fois les deux premières conditions remplies, le dépassement des inhibiteurs ou obstacles externes est par la suite nécessaire pour qu'il y ait agression sexuelle. Ces inhibiteurs ou obstacles sont « externes » à l'agresseur et non attribuables à la victime. Le plus important obstacle externe serait la supervision que reçoit l'enfant de son entourage. Certaines composantes de l'environnement de l'enfant peuvent toutefois le rendre plus « vulnérable » : manque de supervision parentale, absence de relation significative avec d'autres personnes de l'entourage, etc.

- Le dépassement de la résistance de l'enfant

  Les actions, les attitudes et la confiance en eux font que certains enfants ne seront jamais victimes d'agression sexuelle, même si l'agresseur possède suffisamment de motivation, qu'il surmonte ses inhibitions internes et qu'il n'y a aucun obstacle externe. Par contre, un enfant donnant l'impression d'avoir une faible estime de soi ou peu confiance en lui peut se révéler être une cible plus facile pour un agresseur. Certains enfants peuvent aussi être plus vulnérables parce qu'ils sont moins informés sur les abus ou encore parce qu'ils démontrent une grande confiance envers les adultes pouvant les agresser.

« L'analyse des caractéristiques des agresseurs a favorisé la mise sur pied de programmes de préventions des agressions sexuelles en permettant d'inclure des notions essentielles à la sécurité des enfants. » (Hébert et Tremblay, 2000 : 435) Notamment, les programmes de prévention en milieu scolaire visent à renforcer les deux dernières conditions du modèle explicatif de Finkelhor.

COMMENT PRÉVENIR : DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DES ABUS DESTINÉS AUX JEUNES EN MILIEU SCOLAIRE

Il existe différents moyens, différentes stratégies visant la réduction des abus. Ces stratégies s'inspirent des résultats issus des recherches. Plusieurs programmes sont dispensés en milieu scolaire, permettant ainsi de rejoindre un nombre considérable d'enfants, à moindre coût, et en évitant de stigmatiser certaines populations. Ces programmes tentent de pallier le fait que, selon certaines études, peu de parents informent leurs enfants sur les agressions sexuelles. Les programmes en milieu scolaire semblent, jusqu'à présent, représenter l'approche la plus populaire (Wright et al., 1997; Hébert et Tremblay, 2000). Habituellement, ces programmes visent la prévention des abus en cherchant soit à éviter que les enfants puissent être agressés, vivent une situation d'abus, ou encore des situations

potentielles d'abus. De plus, ils peuvent permettre de détecter précocement des victimes (Tourigny et Lavergne, 1995; Wurtele, 1998; MacMillan et al., 2001 et Renk et al., 2002). Ces programmes ont sensiblement les mêmes objectifs :

> « [...] diminuer la vulnérabilité des enfants en leur permettant d'avoir une meilleure connaissance du problème (comment reconnaître une situation potentiellement abusive), une modification des attitudes (développer le sens de ses droits et augmenter l'estime de soi) et le développement d'un comportement d'affirmation (savoir dire « non », le dévoiler à quelqu'un). » (Hébert et Tremblay, 2000 : 440)

Le programme de prévention évalué ici s'adresse aux enfants. Il est offert en milieu scolaire et vise à développer la capacité des enfants à adopter des comportements sécuritaires face aux situations d'abus psychologique ou verbal, physique et sexuel. Plusieurs évaluations de programme de prévention des abus en milieu scolaire ont été réalisées et certaines caractéristiques en sont ressorties. Ces programmes présentent des similitudes et des différences, notamment dans leur forme, leur contenu et leurs activités de sensibilisation auprès des proches. Enfin, plusieurs évaluations ont tenté de cerner l'efficacité de ces programmes ainsi que les effets potentiels.

LA FORME DES PROGRAMMES

La forme d'un programme est caractérisée, entre autres, par sa durée, ses outils pédagogiques, les techniques d'animation utilisées, le groupe cible, etc. Bien qu'il ne semble pas exister de « recette du programme parfait », différentes caractéristiques sont mentionnées dans la littérature et amènent à juger de certaines conditions qui semblent favorables. Les caractéristiques énumérées ci-dessous sont inspirées de différents auteurs qui, dans leurs publications, ont regroupé des caractéristiques de programmes et se recoupent sur plusieurs aspects[3].

Âge du groupe d'élèves rejoint : Les programmes de prévention en milieu scolaire sont généralement dispensés aux enfants du primaire. Si on compare les enfants du niveau préscolaire (ou début du primaire) à ceux de la fin du primaire (ou secondaire), il semble que les programmes seraient moins efficaces auprès des plus jeunes, ceux-ci ayant plus de difficultés à assimiler les concepts de nature abstraite. Toutefois, Davis et Gidycz (2000) apportent comme précision que les plus jeunes apprennent plus comparativement aux plus âgés, possiblement parce que ces derniers connaissent déjà les notions abordées.

Nombre de séances et durée : Certains programmes offrent des rencontres qui durent de 30 à 60 minutes, d'autres de 15 à 20 minutes. Le nombre de rencontres varient de 1 à 38. Des séances sur une période de 4 à 8 semaines, à raison de 25 à 45 minutes quotidiennement, sont suggérées par certains. D'autres recommandent plus de 3 rencontres, un nombre moindre apparaissant insuffisant pour l'apprentissage. En fait, le nombre de rencontres dépend généralement de la quantité de notions transmises aux enfants.

3. Cette section est largement inspirée des auteurs suivants, ceux-ci ayant publié des synthèses de plusieurs évaluations de programmes de prévention des abus en milieu scolaire : Tourigny et Lavergne, 1995; Wright, Bégin et Lagueux, 1997; Wurtele, 1998; Rispens et al., 1997; Davis et Gidycz, 2000; Hébert et Tremblay, 2000; Renk, 2002.

Technique d'animation : Les programmes favorisant l'application pratique des concepts enseignés avec la participation active des enfants sont plus performants que ceux favorisant une approche cognitive plus passive (ex. présentation magistrale).

Matériel utilisé : Afin de faciliter la transmission de l'information, différents outils pédagogiques sont utilisés : présentations audiovisuelles, livres à colorier, bandes dessinées, marionnettes et pièces de théâtre. La forme de présentation varie selon l'âge des enfants et leur niveau de compréhension. L'utilisation de différents types de matériel est suggérée comme variation de stimuli.

Animation et implication des parents : Des personnes de différentes professions, soit des enseignants, des policiers, des professionnels de la santé, des éducateurs spécialisés et des bénévoles présentent les programmes. Aucune différence n'est constatée selon le profil de l'animateur, en autant que celui-ci soit formé adéquatement. Par contre, « [...] les enseignants qui côtoient les enfants quotidiennement les connaissent bien et ils peuvent structurer leur présentation en fonction de leurs besoins, ils peuvent également insérer le programme dans la routine quotidienne des enfants et réviser périodiquement avec eux les notions présentées dans le programme. » (Tremblay et al., 1991, cité par Wright et al., 1997)

LE CONTENU DES PROGRAMMES

Comme il existe plusieurs définitions des abus, il n'est pas surprenant que le contenu des différents programmes recensés varie quelque peu. Toutefois, Wurtele (1998) résume les thèmes abordés par les « 4R ». Ces thèmes semblent reconnus par les différents auteurs consultés. Ils sont utilisés fréquemment dans les programmes et semblent relativement bien couvrir la problématique des abus.

- *Recognize* (reconnaître) : Aider l'enfant à reconnaître une situation potentiellement abusive en lui apprenant les caractéristiques des agressions sexuelles (définitions, caractéristiques des agresseurs et des situations à risque).

- *Resist* (résister) : Enseigner à l'enfant comment essayer de résister, par l'apprentissage de gestes préventifs à poser en situation à risque (dire « non », s'éloigner d'un adulte, etc.).

- *Report* (rapporter, dénoncer) : Encourager l'enfant à rapporter, dénoncer une situation d'abus (ou potentiellement abusive) à un adulte significatif pour lui.

- *Reasure* (rassurer) : Affirmer à l'enfant qu'il n'est jamais responsable de l'agression sexuelle.

De plus, certaines notions se retrouvent dans plusieurs programmes (Tourigny et Lavergne, 1995; Wurtele, 1998; Renk et al., 2000). Wright et al. (1997) les résument, ci-dessous, de cette façon.

Appartenance du corps : Les programmes transmettent aux enfants la notion que leur corps leur appartient et qu'ils ont le droit d'en contrôler l'accès.

Continuum des touchers : Les programmes enseignent aux enfants la notion de touchers appropriés ou non, en utilisant différents termes pour les décrire. Ces touchers vont de la simple caresse « correcte » d'un parent à des touchers « qui rendent mal à l'aise ».

Secret : Les programmes expliquent aux enfants la distinction entre différents secrets et qu'ils ne doivent jamais garder un secret concernant des touchers inadéquats aux parties génitales.

Refus : Les enfants sont sensibilisés à dire « non » si quelqu'un les touche ou tente de les toucher au niveau des parties génitales. Certains programmes enseignent même des façons affirmatives de refuser l'abus et des comportements d'autodéfense.

Dénonciation : Les programmes suggèrent aux enfants de dénoncer les personnes qui les touchent d'une façon qu'ils n'aiment pas en leur proposant une liste de personnes à qui ils peuvent en parler. Ils leur enseignent également à continuer à en parler, si jamais un adulte ne les croit pas, jusqu'à ce qu'ils trouvent un adulte qui les croira.

Culpabilité : Les enfants doivent comprendre que l'abus sexuel n'est jamais de leur faute, mais bien celle de l'agresseur.

Agresseur : Les programmes expliquent aux enfants que l'agresseur peut aussi bien être une personne qu'ils connaissent qu'un inconnu.

Finalement, les auteurs s'entendent sur le fait qu'il est préférable de traiter le sujet des abus sexuels en l'intégrant dans un ensemble d'abus pouvant être vécus (Tourigny et Lavergne, 1995). De cette manière, le sujet des abus peut être abordé de façon progressive en expliquant d'abord les abus psychologiques et verbaux, puis physiques, pour terminer par les abus sexuels.

LA SENSIBILISATION AUX PARENTS ET AU PERSONNEL SCOLAIRE

Au fil des ans, différents auteurs

> « [...] ont fait ressortir les avantages d'impliquer les parents dans la prévention des abus, non seulement parce qu'ils peuvent adapter l'information transmise aux enfants, mais aussi parce qu'ils peuvent aider l'enfant à appliquer ses connaissances dans le quotidien et détecter si le jeune est victime d'abus et, dans lequel cas, améliorer l'aide apportée à l'enfant. Par ailleurs, parler d'abus sexuel, c'est aborder le domaine des valeurs et de l'éducation. On ne peut mettre de côté l'expertise des parents. » (Wright et al., 1997 : 20)

Selon Renk et al. (2002), impliquer le parent est important, car celui-ci serait plus apte à discuter des abus sexuels avec son enfant, à détecter les enfants victimes d'abus et à identifier les réactions des enfants pour la dénonciation. L'éducation aux parents permettrait ainsi une démystification reliée à l'agression sexuelle et aiderait, par le fait même, à la discussion concernant la sexualité.

De plus, certains professionnels, tels les enseignants, sont en contact quotidiennement avec les enfants. Il importe donc qu'ils aient les connaissances et les habiletés nécessaires pour informer l'élève, noter les changements d'attitudes et de comportements de l'élève et détecter un abus possible (Tourigny et Lavergne, 1995). Toutefois, peu d'auteurs élaborent sur l'importance d'associer les enseignants à la dispense du programme de prévention des abus, de les former ou de les informer. Certains programmes, tel que le Programme C.A.R.E., « [...] se donnent en concert avec l'école. Ainsi les directeurs des services étudiants, les comités d'école et les groupes de parents sont rencontrés avant que l'enfant ne participe au programme. » (Wright et al., 1997 : 16)

Tourigny et Lavergne (1995) estiment que le quart des programmes prévoient des rencontres avec le personnel scolaire et les parents et, selon eux, le contenu varie. Minimalement, on y retrouve :

- une présentation du programme;
- dans certains cas, pour les parents, une formation plus complète portant sur la problématique de l'agression sexuelle, le dépistage d'un enfant agressé sexuellement et le soutien à apporter à un enfant qui dévoile une agression;
- pour le personnel scolaire, une formation à l'animation du programme et aux procédures entourant le signalement d'un enfant agressé sexuellement.

Quelques évaluations montrent que (citées par Tourigny et Lavergne, 1995) :

- les adultes améliorent généralement leur niveau de connaissances, en ce qui a trait aux caractéristiques de l'agression sexuelle, aux attitudes préventives et au dépistage des enfants agressés sexuellement (Kolko, 1988; Miller-Perrin et Wurtele, 1988), bien que d'autres auteurs rapportent que les parents ayant participé ont peu appris concernant la prévalence des agressions sexuelles, le dépistage et les réactions appropriées lors d'un dévoilement (Berrick, 1988);
- quant au personnel scolaire, de façon générale, les formations contribuent à l'amélioration de leurs connaissances (Kolko, 1988; Reppucci et Haugaard, 1989);
- même si certains programmes incluent des rencontres avec les parents, la participation de ces derniers est toutefois assez faible (Tutty, 1992). Seulement le tiers des parents ont participé aux rencontres prévues dans le programme (Berrick, 1988). Spungen et al. (1989) obtiennent un taux de participation pour les parents d'environ 25 %. Les raisons expliquant cette faible participation seraient le manque de temps et les conflits d'horaire, et non une opinion défavorable des parents concernant les programmes de prévention des abus (Hébert et Tremblay, 2000).

EFFICACITÉ DES STRATÉGIES PRÉVENTIVES AUPRÈS DES ENFANTS

Plusieurs études ont porté un jugement sur l'efficacité des programmes de prévention des abus en milieu scolaire. Comme les programmes diffèrent les uns des autres, notamment quant à leur forme, leur contenu et leur clientèle, il s'avère difficile de les comparer afin d'en généraliser leurs résultats. Pour plusieurs évaluations, l'efficacité mesurée porte sur l'acquisition de connaissances et d'habiletés préventives et le sentiment de sécurité personnelle des enfants. Certains auteurs se sont aussi penchés sur les effets potentiels non souhaités du programme associés aux attitudes et comportements des enfants l'ayant reçu.

Les connaissances et habiletés préventives des enfants

Selon plusieurs évaluations, généralement, les programmes accroissent de façon significative *le niveau de connaissances* des enfants quant aux caractéristiques de l'agression sexuelle et la discrimination des situations ou des touchers inadéquats (Renk et al., 2000; Davis et Gidycz, 2000; Rispens et al., 1997; Tourigny et Lavergne, 1995). Pour les plus jeunes, la différence entre un toucher approprié ou non des parties génitales est enseignée à partir de règles de base précises alors que pour les plus vieux, il est possible de faire des distinctions à partir du sentiment ressenti lors d'un toucher, comme se sentir bien ou mal à l'aise. Aussi, les acquisitions de connaissances tendent à se maintenir au moins partiellement, c'est-à-dire trois, six et douze mois après le programme (Hazzard et al. 1991; Kolko, 1988; Miller-Perrin et Wurtele, 1988 cités par Tourigny et Lavergne, 1995).

De plus, les *gestes préventifs à poser en situation de risque*, que ce soit des habiletés verbales (crier, dire « non ») ou des habiletés comportementales (courir) semblent bien acquis. Ces acquisitions de comportements préventifs pour faire face à une situation à risque d'agression sont toutefois des gains moins importants que pour l'acquisition de connaissances (Charest et al., 1987; Gentles et Cassidy, 1988; Kolko, 1988; Tutty, 1992 cités par Tourigny et Lavergne, 1995). L'apprentissage semble plus facile s'il est basé sur la participation active des enfants en comparaison avec des cours magistraux. Toutefois, une question persiste toujours (Rispens, 1997; Finkelhor et al., 1995) : les jeunes sont-ils capables d'utiliser ces gestes lors de situations réelles?

Pour les enfants d'âge scolaire, lorsque mis face à différentes situations hypothétiques, ces derniers disent qu'ils *dénonceraient la situation d'abus* à une personne significative. Toutefois, les enfants en âge préscolaire, dû à leur jeune âge, ont plus de difficulté à décrire une situation abusive que leurs aînés. D'autres auteurs arrivent toutefois à des résultats moins concluants concernant la dénonciation de l'agresseur (Hazzard et al., 1991; Kolko et al., 1989, cités par Wurtele, 1998).

De plus, il apparaît évident que la *responsabilité* première de prévenir et de dénoncer les agressions sexuelles se doit d'être portée par les adultes et non par les enfants. Il s'agit d'un concept fréquemment présent dans les différents programmes étudiés (Currier et Wurtele, 1996, cités par Wurtele, 1998 et Finkelhor et al., 1995).

Le sentiment de sécurité personnelle des enfants

Outre l'augmentation de connaissances, la plupart des programmes de prévention semblent avoir des effets positifs sur le sentiment de sécurité personnelle de la majorité des enfants. En effet, plusieurs auteurs rapportent qu'à la suite du programme donné en milieu scolaire, les enfants mentionnent se sentir plus confiants et davantage capables de se protéger devant une éventuelle situation d'abus ou d'abus potentiel (Finkelhor et Dziuba-Leatherman, 1995 et Hazzard et al.,1991, cités par Wurtele 1998). Dans l'étude de Hébert et al. (1999), près de la moitié des parents a noté une augmentation (au moins mineure) dans la fréquence des comportements suivants : l'enfant semble avoir confiance en lui, parle de ce qu'il aime et de ce qu'il n'aime pas, règle les situations de conflit, s'affirme et est autonome. De plus, plusieurs auteurs mentionnent que les enfants parlent du programme à la maison. Cette communication parent/enfant sur les abus permettrait, entre autres, une démystification du sujet (Tourigny et Lavergne, 1995; Hébert et al., 1999; Wurtele, 1998).

LES EFFETS NON SOUHAITÉS POTENTIELS DES PROGRAMMES DE PRÉVENTION DES ABUS

Aussi, plusieurs études ont tenté de déterminer si les programmes de prévention des abus destinés aux enfants pouvaient avoir un potentiel d'influence négative sur leurs attitudes et comportements. Bien qu'une grande majorité des enfants ne semble pas affectée négativement à la suite de leur participation au programme, certaines recherches révèlent qu'une certaine proportion peut l'être (Pohl et Hazzard, 1990; Reppucci et Haugaard, 1989, cités par Tourigny et Lavergne, 1995 et Robert et Miltenberger, 1999).

Les principaux effets non souhaités mesurés chez certains élèves sont : sentiment d'inquiétude ou d'insécurité, peur des inconnus, anxiété, mauvaise utilisation des concepts appris, embarras ou malaise évoqué par certains sujets (Finkelhor et Leatherman, 1995 dans Renk 2000; Hébert et al., 1999). Aussi, « [...] près du quart des parents ont noté que les enfants refusent davantage d'obéir dans les deux semaines suivant la présentation du programme de prévention en classe, et pour 8,8 % des parents, ce comportement est décrit comme problématique. » (Hébert et al., 1999)

EN RÉSUMÉ...

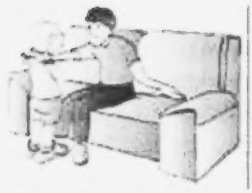
Quoique généralement sous-estimées, l'ampleur du phénomène des abus perpétrés à l'égard des enfants et la nature inacceptable du phénomène illustrent la pertinence de mettre en place des programmes de prévention des abus. De même, le type de programme dont il est question ici, cible deux des quatre conditions expliquant la survenue d'abus élaborées par Finkelhor (1984, cité par Hébert et Tremblay, 2000), soit principalement les résistances de l'enfant, mais aussi les inhibiteurs externes, c'est-à-dire les actions menées auprès de l'entourage de l'enfant.

Certaines critiques sont toutefois adressées à ce type de programme. Jusqu'à présent, les évaluations réalisées n'ont pas encore permis de répondre aux questionnements concernant l'assurance que les enfants, placés dans une réelle situation d'abus, sauront appliquer les habiletés apprises. De plus, ce type d'approche place la responsabilité de la prévention sur les enfants.

En dépit de ces considérations, plusieurs auteurs reconnaissent le milieu scolaire comme un environnement favorable pour dispenser les programmes de prévention des abus. Ces programmes ont pour objectif d'empêcher l'abus en outillant l'enfant, mais agissent également au niveau du dépistage en identifiant des victimes. La majorité des programmes de prévention des abus évalués a des contenus similaires, cherchant à informer les jeunes et à détruire certains mythes sur les agressions sexuelles et les agresseurs. Ces programmes visent à éviter de rendre l'enfant responsable s'il est victime d'une agression sexuelle. Selon les résultats des études, certains éléments ressortent comme étant plus prometteurs. Les auteurs précisent d'abord que le programme doit être adapté à l'âge de l'enfant et comporter des variations de stimuli pour maintenir l'intérêt et favoriser l'apprentissage. Il importe de privilégier un programme dispensé par une personne significative pour l'enfant afin de faciliter le lien de confiance et que l'environnement immédiat de l'enfant (parents et personnel scolaire) soit formé adéquatement pour véhiculer un message relativement homogène et surtout, soutenir l'enfant dans son cheminement. Enfin, bien qu'il n'existe pas un nombre précis de rencontres suggéré, les différentes études permettent de conclure qu'une seule est nettement insuffisante. Les auteurs suggèrent donc que plusieurs séances soient offertes aux enfants sur une période rapprochée, par exemple, hebdomadaire.

D'ailleurs, l'ensemble des thèmes abordés dans un programme complet, allant des caractéristiques des abus et des agresseurs jusqu'à la dénonciation, requiert en soi plusieurs rencontres.

La recension des écrits révèle que les programmes de prévention des abus dispensés en milieu scolaire permettent aux enfants d'améliorer leurs connaissances sur les abus et sur les gestes préventifs à poser en situation de risque. Lors de mises en situation, les enfants d'âge scolaire seraient aussi plus susceptibles de dénoncer l'abuseur à la suite des programmes de prévention. De plus, selon les résultats de certaines études, les programmes auraient aussi l'effet d'augmenter le sentiment de sécurité personnelle des enfants. Finalement, quoique les programmes de prévention des abus ne semblent pas affecter négativement la majorité des enfants, quelques effets non souhaités ont été relevés chez une certaine proportion d'entre eux.

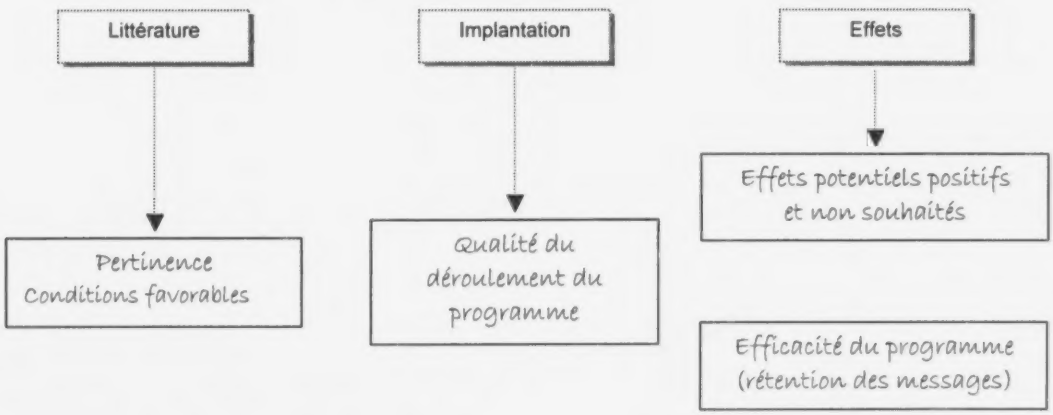


Cette évaluation consiste à cerner les façons dont le programme de prévention des abus a été implanté dans la région. Elle vise également à identifier certains effets de ce programme sur les enfants. Est présentée dans cette section, la méthodologie utilisée pour arriver à ces fins.

DÉMARCHE D'ÉVALUATION

L'évaluation du *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire* comporte plusieurs parties. Dans un premier temps, une comparaison avec la littérature permet d'identifier, a priori, jusqu'à quel point le programme regroupe des conditions dites « favorables ». Dans un deuxième temps, une évaluation d'implantation vise à voir dans quelle mesure le programme est dispensé dans la région. Également, une partie de l'évaluation porte sur les effets afin de voir si le programme semble avoir des effets positifs et non souhaités sur les comportements et les sentiments des élèves. Enfin, une quatrième partie permet de mesurer, de façon exploratoire, l'acquisition des connaissances des élèves à la suite du programme (rétention des messages).

Figure 1 Démarche générale de l'évaluation



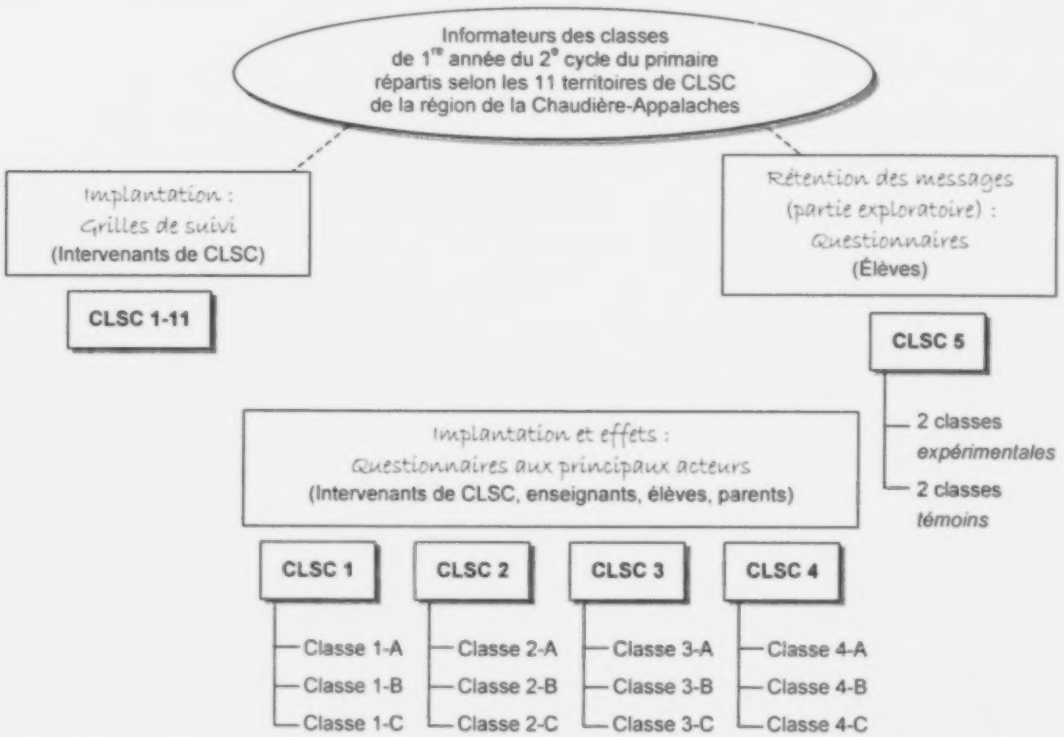
POPULATION CIBLE

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, le *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire* devait être enseigné dans toutes les écoles primaires de la région de la Chaudière-Appalaches. Comme ce programme est offert par les intervenants des CLSC, la population cible a été divisée selon les territoires desservis par ces établissements.

COLLECTE DE L'INFORMATION

Les différents outils ayant permis la collecte de l'information sont présentés selon les parties de l'évaluation. Pour les fins de l'évaluation, différentes clientèles ont été interrogées. La figure suivante schématise la collecte de l'information auprès des clientèles visées.

Figure 2 Collecte de l'information auprès des clientèles visées selon les parties de l'évaluation



Note : Pour faciliter la compréhension, chaque CLSC de la région est représenté par un numéro de 1 à 11 (CLSC 1, CLSC 2, CLSC 3, ...). De plus, chaque classe est représentée par une lettre (A, B et C). Ainsi, par exemple, les trois classes du « CLSC 2 » sont identifiées comme suit : 2-A, 2-B et 2-C.

L'IMPLANTATION : SUIVI DES GRILLES

Chaque intervenant des onze CLSC dispensant le programme devait remplir les grilles de collecte d'information pour connaître les éléments suivants relatifs à l'implantation (annexe A) :

- le nombre d'écoles, de classes et d'élèves desservis par le programme;
- le nombre de rencontres de sensibilisation dispensées au personnel scolaire et les caractéristiques de ces rencontres;
- le nombre d'enfants rencontrés en individuel, au cours du programme, ainsi que le nombre d'interventions ponctuelles, de suivis et de signalements effectués en raison du programme;
- les types de situations soulevées par les élèves lors des rencontres individuelles.

L'IMPLANTATION ET LES EFFETS SUR LES COMPORTEMENTS ET LES SENTIMENTS DES ENFANTS : QUESTIONNAIRES AUX PRINCIPAUX ACTEURS

Afin de recueillir l'information, différents questionnaires étaient distribués. Cette technique a été privilégiée parce qu'elle permettait de rejoindre, à moindre coût, plusieurs acteurs. Des onze CLSC de la région, quatre ont été sélectionnés pour participer à cette partie de l'évaluation. Le choix des CLSC reposait sur des critères de variété des niveaux socioéconomiques des écoles, mais était également tributaire de la correspondance entre le moment de l'évaluation et la période de dispense du programme dans les différents CLSC et écoles. Le critère de niveau socioéconomique retenu fut l'*Indice de milieu socioéconomique par école 2001-2002 (IMSE)*[4]. Le tableau suivant résume ces renseignements.

Tableau 3 CLSC sélectionnés et IMSE des écoles sélectionnées

CLSC	Numéro d'identification des écoles	IMSE Rang décile
Paul-Gilbert	1	1
	2	2
	3	1
Desjardins	4	3
	5	4
	6	4
Beauce-Sartigan	7	8
	8	9
	9	10
Frontenac	10	4
	11	7
	12	9

4. Cet indice est créé à partir de deux variables : la proportion des mères sans diplôme (pondération de deux tiers) et la proportion de parents dont aucun ne travaille à temps plein (pondération un tiers). À partir de cet indice, des rangs déciles ont été constitués. Plus l'indice et le rang sont élevés, plus le milieu socioéconomique est faible (ministère de l'Éducation du Québec, site Internet http://www.meq.gouv.qc.ca, consultation en novembre 2003).

De plus, la direction de chaque école était contactée individuellement, par lettre puis par téléphone, afin de s'assurer qu'elle était favorable à l'évaluation. Une démarche semblable était réalisée par l'intervenant de CLSC auprès du professeur visé. Trois classes de chaque territoire de CLSC ont été ainsi sélectionnées, toutes d'écoles différentes.

Pour chacune de ces classes, les intervenants de CLSC devaient remplir cinq questionnaires, soit un par rencontre, ainsi qu'un sixième global à la fin du programme (annexe B). Ces questionnaires mesuraient essentiellement des aspects d'implantation du programme.

Également, pour chacune des classes, les enseignants devaient remplir un questionnaire à la suite de chaque rencontre, ainsi qu'un questionnaire global à la fin du programme (annexe C). Ces questionnaires mesuraient certains aspects de l'implantation du programme et aussi des effets potentiels à la suite des rencontres. Quelques questions relatives à l'intégration du programme de prévention des abus au nouveau *Programme de formation de l'école québécoise* (la réforme) furent également posées aux trois professeurs de la MRC de Beauce-Sartigan, puisque l'intégration était à l'essai uniquement dans cette MRC.

Pour chacune des classes, les parents recevaient, à la fin de la cinquième rencontre, un questionnaire devant être retourné dans la semaine suivante (annexe D). Des questions portant sur les réactions et les commentaires des élèves à la suite du programme, sur la place de la prévention des abus dans la famille, ainsi que sur la connaissance du parent sur le programme offert à leur enfant étaient également posées. Ce questionnaire s'inspire fortement de Hébert et al. (1999).

Enfin, à la cinquième rencontre de chaque groupe, un questionnaire était distribué aux élèves afin de connaître leur appréciation du programme et certaines réactions. Le questionnaire *Comment te sens-tu?* est intégré au programme alors que celui intitulé *Qu'est-ce que tu penses du programme?* a été élaboré spécifiquement pour l'évaluation (annexe E).

La rétention des messages : Questionnaires aux élèves

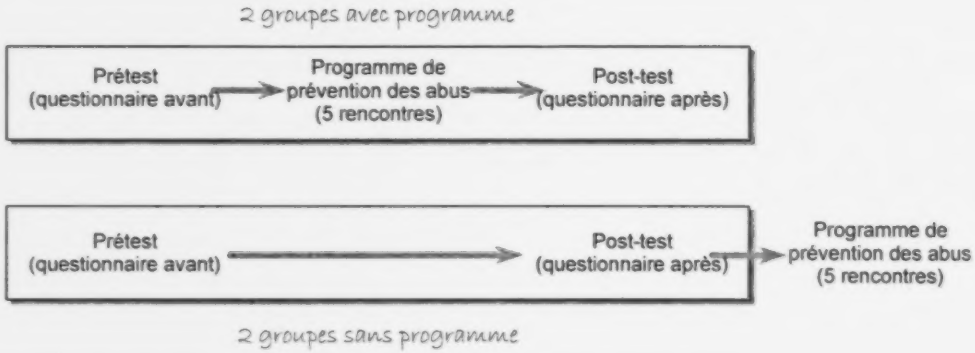
De façon exploratoire, la rétention des messages a été évaluée chez certains élèves afin de mesurer jusqu'à quel point les enfants retiennent les messages véhiculés par le programme. Le devis privilégié pour cette partie d'évaluation est de type prétest/post-test auprès des groupes dits *expérimentaux* et *témoins* (figure 3). Pour ce faire, un questionnaire, inspiré de Hébert et al. (1999), a été élaboré et validé par les intervenantes de CLSC responsables des classes participantes (annexe F). Cette procédure a été privilégiée afin d'obtenir leur point de vue étant donné leur expertise concrète avec les élèves.

Ainsi, deux mesures ont été réalisées pour chacune des classes. Les groupes dits *expérimentaux* sont ceux que l'on considère comme ayant reçu le programme et nommés *avec programme* dans ce rapport pour faciliter la compréhension. Pour ces classes, le questionnaire était administré une première fois quelques jours avant la première séance du programme. À la suite des cinq séances, les élèves étaient soumis à nouveau au même questionnaire afin d'obtenir une mesure avant le programme et une autre après.

Les groupes *témoins* sont ceux que l'on considère comme n'ayant pas reçu le programme entre les deux mesures. Ces groupes seront appelés *sans programme* dans ce document. Ainsi, pour ces classes,

les prétests et post-tests devaient avoir lieu approximativement dans les mêmes jours que pour les groupes *avec programme*. C'est à la suite de ces deux mesures que ces classes ont pu recevoir le programme. Ces deux mesures (avant et après le programme pour les groupes dits *avec programme*, et sans le programme pour les groupes dits *sans programme*) ont permis de voir s'il y avait amélioration ou non des connaissances et, advenant le cas, jusqu'à quel point cette amélioration pouvait être attribuable au programme.

Figure 3 Devis de la partie exploratoire sur la rétention des messages



Pour qu'une classe soit participante, l'école ne devait pas avoir participé aux parties de l'évaluation portant sur l'implantation et les effets (questionnaires aux principaux acteurs) et, pour des raisons de faisabilité, l'ensemble des classes devait faire partie du même territoire de CLSC. De plus, un délai « idéal » de cinq semaines devait donc être prévu entre les deux administrations du questionnaire des groupes *sans programme* afin que les prétests et post-tests des groupes *avec programme* et *sans programme* soient espacés du même laps de temps. Afin d'assurer une plus grande homogénéité de la méthode d'administration des questionnaires, une même agente de recherche a administré les prétests et les post-tests. Aussi, dans les jours précédant le prétest, une lettre d'autorisation était envoyée aux parents afin d'avoir leur consentement à la participation de leur enfant à cette partie de l'étude.

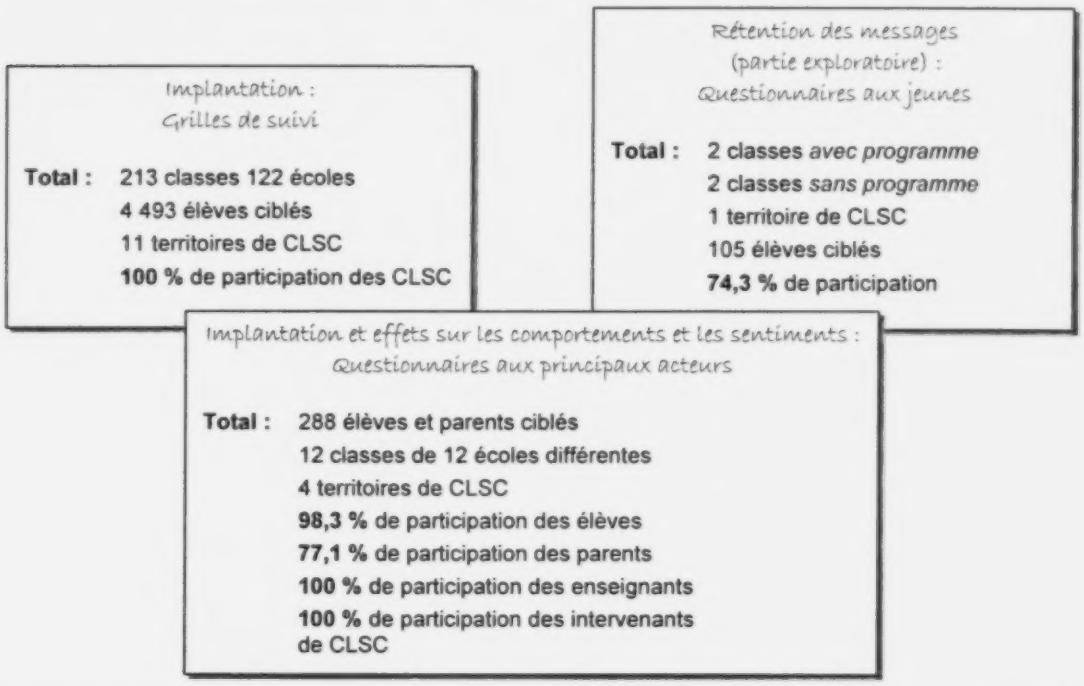
La validation de l'information : Rencontre avec les intervenants de CLSC

Enfin, après l'analyse partielle des principaux résultats recueillis en cours d'évaluation, une rencontre d'une journée, avec les intervenants de CLSC, fut réalisée. Pour chaque CLSC, deux intervenants étaient invités, soit l'intervenant-pivot (le responsable de la coordination du programme dans son CLSC) et un deuxième intervenant ayant dispensé le programme au cours de l'année. Pour les quatre CLSC ayant participé aux parties de l'évaluation *Implantation et effets sur les comportements et les sentiments*, les deuxièmes intervenants devaient avoir donné le programme dans une classe participante. Cette rencontre avait pour objet de présenter les résultats préliminaires de l'évaluation. Les intervenants présents avaient alors l'opportunité de commenter les résultats recueillis et de fournir davantage de détails concernant les faits observés. Cette rencontre était aussi une occasion d'obtenir de l'information sur des sujets qui n'avaient pas été abordés en profondeur dans le questionnaire aux intervenants (annexe G).

CARACTÉRISTIQUES DES ÉCHANTILLONS

Une participation différente des principaux acteurs a été observée pour chacune des parties de l'évaluation. La figure suivante détaille cette participation.

Figure 4 Résumé des populations participantes



L'IMPLANTATION ET LES EFFETS SUR LES COMPORTEMENTS ET LES SENTIMENTS : PARENTS ET ENFANTS

Pour les parties de l'évaluation *Implantation et effets sur les comportements et les sentiments*, des 12 classes participantes, 12 questionnaires ont été remplis par les enseignants et 12 autres par les intervenants de CLSC pour des taux de réponses de 100 %. De plus, deux questionnaires étaient distribués aux élèves. Toutefois, pour *Comment te sens-tu?*, une confusion a fait en sorte que certains intervenants de CLSC ont pris connaissance des résultats des questionnaires, mais n'ont pas recueilli l'information pour l'acheminer aux responsables de l'évaluation. Les résultats de 6 classes d'élèves (119 élèves) furent ainsi recueillis pour ce questionnaire, soit un taux de réponse de 41 %. Pour *Qu'est-ce que tu penses du programme?*, la proportion de questionnaires retournés est de 98 %. Pour les 12 classes, selon les enseignants, 288 parents étaient visés. Le taux de réponse global des parents s'élève à 77 %.

Certaines questions étaient posées aux parents afin d'identifier des caractéristiques de notre échantillon. Parmi les répondants, 8 familles sur 10 sont des familles traditionnelles (biparentales) et, en

moyenne, les familles sont composées de 2 à 3 enfants (86 % des familles avec 3 enfants ou moins). De plus, environ 43 % des parents ont complété le questionnaire pour leur aîné et près de 40 % pour leur cadet. Ces enfants ont, en presque totalité 8 ou 9 ans, la moitié étant des filles, l'autre moitié, des garçons. Enfin, ce sont majoritairement les mères qui ont rempli le questionnaire (85 %) et 71 % des répondants considèrent que leur enfant leur parle *assez ou beaucoup* de ce qu'il fait à l'école. L'analyse par CLSC permet de constater qu'il n'y a pas de différence significative entre les répondants des différents CLSC (données non présentées).

Tableau 4 Caractéristiques des familles dont les parents ont répondu au questionnaire

Caractéristiques des familles	Nombre	%
Types de familles (n = 220)		
Biparentale (les deux parents naturels ou adoptifs)	174	79,1
Monoparentale (un seul parent)	24	10,9
Reconstituée (autre conjoint que le père ou la mère)	21	9,5
Famille d'accueil	1	0,5
Autres		0,0
Nombre d'enfants par famille (n = 222)		
1 enfant	34	15,3
2 enfants	97	43,7
3 enfants	60	27,0
4 enfants	20	9,0
5 enfants et plus	11	5,0
Rang de l'enfant dans la famille (n = 213)		
Aîné	91	42,7
Cadet	84	39,4
Autres (ni aîné, ni cadet)	38	17,9
Sexe de l'enfant dans la famille (n = 213)		
Féminin	106	49,8
Masculin	107	50,2
Âge de l'enfant (n = 211)		
6-7 ans	2	1,0
8 ans	83	39,3
9 ans	116	55,0
10-11 ans	10	4,7
Relation du répondant avec l'enfant (n = 222)		
Mère	189	85,1
Père	31	14,0
Père et mère	1	0,5
Famille d'accueil	1	0,5
Perception que l'enfant parle au répondant de ce qu'il fait à l'école (n = 221)		
Pas du tout	3	1,4
Un peu	61	27,6
Assez	99	44,8
Beaucoup	58	26,2

LA RÉTENTION DES MESSAGES : ÉLÈVES

Pour la partie exploratoire sur la rétention des messages, 4 classes d'un même territoire de CLSC étaient ciblées, regroupant 105 élèves : 53 pour les classes ayant reçu le programme entre les deux mesures et 52 pour les classes n'ayant pas reçu le programme entre les deux mesures. Pour les 4 classes, 19 parents ont refusé que leur enfant participe à l'évaluation : 6 filles et 13 garçons. De plus, certains enfants étaient absents, soit au prétest ou au post-test et un questionnaire a été mal rempli. Le taux de réponse pour ces classes est donc de 74 % pour les *avec programme* et de 75 % pour les *sans programme*. Dans les classes *avec programme*, 24 filles et 15 garçons ont rempli les questionnaires. Dans les classes *sans programme*, c'est 18 filles et 21 garçons qui ont participé.

ANALYSE

Pour les différents questionnaires, les analyses sont essentiellement descriptives, constituées de calculs de fréquence et de moyennes pour certaines parties de l'évaluation, en mettant en lumière, si nécessaire, les résultats de diverses écoles et de différents territoires de CLSC. Le logiciel SPSS a été utilisé pour l'analyse descriptive des questions fermées des questionnaires. Les questions ouvertes ont été traitées individuellement par une analyse de contenu.

Les réponses aux questionnaires des parents et des enfants ont été comparées selon le CLSC de provenance[5]. De plus, elles ont été comparées selon l'*Indice de milieu socioéconomique* regroupées en deux catégories (élevé : 1 à 5 et faible : de 6 à 10). Des tests statistiques ont été réalisés afin de vérifier si l'augmentation de la fréquence des comportements perçus par les parents des élèves est associée à diverses variables sociodémographiques, reliées aux pratiques préventives à la maison ou à d'autres variables. Les variables considérées dans ces tests sont les suivantes.

Variables sociodémographiques :

- sexe des élèves;
- type de famille;
- rang de l'élève dans sa famille;
- territoire de CLSC.

Variables préventives :

- avoir ou non déjà parlé des abus psychologiques avec son enfant;
- avoir ou non déjà parlé des abus physiques avec son enfant;
- avoir ou non déjà parlé des abus sexuels avec son enfant.

5. Les analyses selon le CLSC de provenance ont été effectuées. Toutefois, puisque les quelques différences significatives n'étaient pas assez importantes pour tirer des conclusions dignes de mention, ces différences n'ont pas été mentionnées dans le texte des sections décrivant les résultats.

Autres variables :

- niveau de discussion de l'enfant avec le parent sur ce qu'il vit à l'école;
- rendement scolaire de l'enfant estimé par les parents en lecture, en écriture et en mathématique;
- niveau de lecture du parent de l'information envoyée dans le cadre du programme.

De plus, pour la partie *Rétention des messages*, afin de déterminer s'il y avait une différence entre les questionnaires prétest/post-test des groupes *expérimentaux* et *témoins*, des moyennes et écarts-types ont été calculés. Une analyse de variance avec contrastes orthogonaux a été réalisée pour comparer :

- les deux groupes *expérimentaux* entre eux;
- les deux groupes *témoins* entre eux;
- les deux groupes *expérimentaux* pris ensemble, aux deux groupes *témoins* pris ensemble.

Une analyse fut d'abord effectuée de façon globale, aussi à l'aide du logiciel SPSS. Un seuil de confiance à 95 % a été retenu.

L'analyse de la rencontre de groupe a été réalisée à partir des notes prises lors de la rencontre. Au cours de celle-ci, deux agentes de recherche étaient présentes, l'une pour animer et l'autre pour prendre des notes et coanimer au besoin.

FORCES ET LIMITES DE LA MÉTHODE

Toute étude comporte des forces et des limites et aucune étude ne présente une méthodologie sans faille. Lors de l'élaboration du protocole, il a été nécessaire de faire des choix. Ceux-ci furent cependant réfléchis en tenant compte de la faisabilité et des considérations financières.

UNE FORCE : LE NOMBRE IMPORTANT DE RÉPONDANTS

Une force importante de l'étude est, sans contredit, le nombre important de répondants pour certaines parties de l'étude. En effet, un taux de réponse de 77 % a été mesuré chez les parents, correspondant à 222 répondants. Les taux de réponses des intervenants de CLSC et des enseignants sont de 100 %.

UNE FORCE : LA COMPLÉMENTARITÉ DES SOURCES D'INFORMATION

L'utilisation des multiples sources de renseignement a permis une complémentarité de l'information ainsi qu'une triangulation[6], contribuant ainsi à une validité considérable des conclusions (Patton, 1990). De plus, le grand nombre de répondants pour certaines mesures permet d'assurer une certaine validité de l'information.

6. Chaque méthode ou source de données révèle une facette différente de la réalité étudiée. La triangulation est la comparaison des résultats obtenus à partir de diverses sources de données et de différentes méthodes (entrevue, observation, questionnaire, etc.)

UNE FORCE : LE MOMENTUM DE L'ÉVALUATION

L'année scolaire 2002-2003 était la troisième année d'implantation du programme en Chaudière-Appalaches. Des intervenants-pivot ont participé étroitement à l'élaboration du programme. Cette participation à l'élaboration du programme et son implantation récente ont certainement favorisé l'intérêt soutenu des intervenants de CLSC, partenaires importants dans la collecte de l'information.

UNE LIMITE : LA SÉLECTION DES CLASSES

Afin d'avoir une bonne participation des intervenants de CLSC et des écoles, les intervenants de CLSC ont été impliqués de près dans la sélection des milieux (parties *Implantation et effets sur les comportements et les sentiments*). Les classes ont d'abord été sélectionnées en fonction de la concordance entre le moment de la réalisation de l'évaluation et celui de la dispense du programme par les CLSC. De plus, le choix a été influencé, entre autres, par les jugements des intervenants sur les professeurs et directeurs qu'ils croyaient ouverts à la réalisation de l'évaluation. Cette façon de procéder était difficilement évitable, puisque l'acceptation des directeurs et des professeurs était une condition essentielle pour réaliser l'évaluation et que cette dernière impliquait des tâches supplémentaires à intégrer à l'horaire de travail des professeurs. Cette sélection peut toutefois avoir entraîné des biais dans la participation des professeurs et dans leurs réponses. En fait, il est possible que les professeurs des classes retenues aient été plus satisfaits du programme que la moyenne.

UNE FORCE ET UNE LIMITE : LA MÉTHODE CHOISIE POUR LES DIVERSES PARTIES DE L'ÉVALUATION

Cette évaluation a donc principalement été orientée vers l'implantation, car il importait surtout de connaître si le programme était dispensé comme prévu dans la région. La méthode de collecte de données, un recueil systématique de l'information pour tous les CLSC, constitue certainement une force à cet égard. Également, des efforts ont été investis dans l'analyse de la littérature afin d'identifier les éléments favorables à un programme de prévention des abus tel que reconnus par les experts et d'en vérifier la correspondance avec le programme évalué. Ces deux éléments d'évaluation, l'implantation et la revue des écrits, sont considérés comme des assises à ce projet d'évaluation.

Aussi, un regard sur les effets potentiels du programme, tant positifs que non souhaités, a été posé, principalement en se référant à l'outil développé par Hébert et al. (1999). Des contraintes de temps et de faisabilité dans la réalisation de l'évaluation ont influencé le choix de cette méthode. Toutefois, ce choix de la méthode utilisée pour cette partie de l'évaluation ne permet pas d'assumer un lien de causalité « parfait » entre les effets recensés et le programme lui-même. Une proportion d'effets positifs rapportés par les parents d'élèves ayant reçu le programme, ainsi qu'une certaine proportion d'effets non souhaités sont supposés comme « potentiellement associées au programme », sans certitude indéniable. Il était toutefois absolument nécessaire d'intégrer une telle mesure afin de vérifier si le programme générait des effets non souhaités et d'en soupeser l'importance : ce qui a été fait. L'approche utilisée n'est pas méthodologiquement sans reproche, mais elle visait principalement à faire ressortir les effets non souhaités possibles.

Enfin, la partie sur la *Rétention des messages* a été réalisée à titre exploratoire afin d'avoir un aperçu de l'acquisition des messages et en prévision de réaliser éventuellement une évaluation plus complète. Cette partie était une belle opportunité pour connaître les réactions des milieux face à cet aspect de l'évaluation et d'avoir un aperçu de la validité de la méthodologie utilisée. Le devis utilisé de

type prétest/post-test avec groupes *expérimentaux* et *témoins* aide à assurer une mesure fiable de l'efficacité du programme. Toutefois, les conclusions reposent sur un moins grand nombre d'élèves et sur un seul outil de collecte de données.

Chapitre 1

Les débuts du programme en Chaudière-Appalaches

Afin de bien comprendre d'où origine le Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire en Chaudière-Appalaches, une première section permet une brève mise en contexte. Ensuite, la démarche de réflexion et d'élaboration du programme est résumée. Enfin, les modalités de soutien à l'implantation et de formation réalisées auprès des intervenants de CLSC sont décrites.

CONTEXTE EN CHAUDIÈRE-APPALACHES

En 1994, le conseil d'administration de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de la région de Chaudière-Appalaches a fait du problème des abus, de la négligence et de la violence envers les enfants, la première priorité en matière d'adaptation sociale dans le cadre de l'actualisation de la *Politique de la santé et du bien-être* (RRSSS, 1994). L'organisme ESPACE ainsi que les CLSC de la région offraient alors leurs programmes de prévention des abus respectifs.

En 2000, les représentants des CLSC ont manifesté leur souci qu'un leadership régional soit mené afin d'améliorer et d'uniformiser les pratiques concernant la dispense des programmes de prévention des abus en milieu scolaire. Ce mandat est donc confié à la Direction de santé publique (DSP).

FORMULATION D'UN PROJET

En réponse à ces préoccupations, un comité de travail et de réflexion fut formé afin d'effectuer une analyse des pratiques et des programmes existants dans la région de la Chaudière-Appalaches. En parallèle, un relevé de littérature fut effectué sur les conditions associées à l'efficacité des programmes de prévention des abus. À la suite de cette analyse, la nécessité d'implanter un programme universel de prévention des abus dans toute la région de la Chaudière-Appalaches s'est alors imposée. Les principaux paramètres du programme furent alors décidés par le comité, soit la clientèle cible ainsi que les principaux éléments de contenu et de forme du programme. Ces décisions furent prises en considérant les critères d'accessibilité et de continuité des services recommandés en promotion-prévention.

En juin 2000, le projet défini par le comité de travail et de réflexion fut ensuite accepté par la Table des coordonnateurs Famille/Enfance/Jeunesse des CLSC. Les principes suivants furent retenus pour le développement du programme de prévention des abus :

- la clientèle cible du programme correspond à tous les enfants de troisième année;
- les éléments de contenus recensés par Tourigny et Lavergne (1995) sont intégralement retenus;

- l'animation dynamique et interactive est privilégiée;
- le programme doit couvrir l'ensemble des abus;
- le programme sera appliqué en 4 ou 6 rencontres à raison d'une fois par semaine;
- une participation de l'enseignant est requise dans le respect de ses limites;
- un rappel annuel est prévu pour les enfants de 4e, 5e et 6e année;
- les professeurs et le personnel scolaire doivent être outillés aux rouages de la DPJ;
- une rencontre avec les parents et l'envoi d'un document structuré sont prévus.

L'ÉLABORATION DU PROGRAMME

L'étape suivante, l'élaboration du programme destiné aux enfants, fut assumée par la responsable du dossier à la DSP. Elle fut réalisée à partir du programme du CLSC Frontenac (Infirmières en Famille-Enfance-Jeunesse, 2000), mais fut aussi inspirée des autres programmes dispensés dans la région (Bilodeau et al., 1998; Jolicoeur et al., 1988), au Québec (Galarneau et Vanasse, 1999) et au Canada (Association C.A.R.E.,1986), ainsi que des critères d'efficacité retrouvés dans la littérature. Deux autres volets du programme, l'un destiné au personnel scolaire et l'autre visant les parents, furent aussi développés.

Au cours du processus d'élaboration du programme, un expert-conseil spécialisé en sexologie et une enseignante furent consultés. Leur tâche fut de s'assurer que le contenu du programme et le langage utilisé convenaient au niveau de développement des élèves de troisième année. L'expert-conseil en sexologie dut également valider le rythme et les étapes de progression dans les thèmes abordés au cours des cinq séances présentées aux élèves.

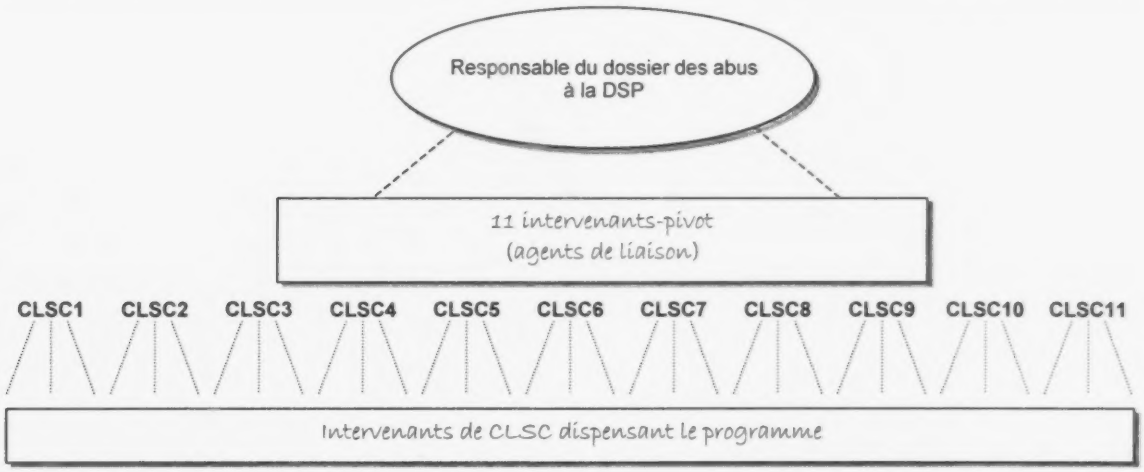
Également, dans ce contexte, le programme de prévention des abus fut choisi comme projet-pilote par le comité régional MSSS-MEQ, composé de représentants du réseau de la santé et des services sociaux et du réseau de l'éducation. Les objectifs de ce projet conjoint étaient d'identifier les éléments favorisant une meilleure intégration des interventions par les intervenants de la santé dans le nouveau curriculum scolaire.

Concrètement, le programme de prévention des abus a ainsi dû être traduit en fonction des concepts de la réforme scolaire ainsi qu'adapté à ses principes directeurs. Pour ce faire, un conseiller pédagogique fut consulté. Des grilles explicatives et des diagrammes ont ainsi été conçues afin de permettre aux enseignants de cerner comment le programme, par son contenu de prévention des abus, s'arrime avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. L'aide du conseiller pédagogique a également permis de mieux ajuster le format du programme et, par le fait même, de favoriser certains apprentissages par des outils pédagogiques plus adaptés aux enfants.

LA PREMIÈRE EXPÉRIMENTATION

En décembre 2000, une première version officielle du programme est disponible. Dès janvier 2001, un groupe d'amélioration de son contenu et de son expérimentation est constitué, composé de onze intervenants provenant des onze territoires de CLSC. À la suite de cette première expérimentation du programme, dispensé par 22 intervenants auprès de 584 enfants et de 72 membres du personnel scolaire au cours de l'hiver 2001, une première rencontre de bilan du groupe d'amélioration du contenu et d'expérimentation du programme est tenue en juin, afin de faire le point et de proposer des façons d'améliorer le programme et son implantation dans le milieu scolaire de la région. Les intervenants présents à cette rencontre deviennent alors les intervenants-pivot du programme, ce qui signifie qu'ils seront les agents de liaison entre tous les intervenants animant le programme dans leur CLSC et la responsable de la DSP.

Figure 5 Structure d'organisation du programme



CONDITIONS POUR FACILITER L'IMPLANTATION

Différents moyens d'offrir un soutien aux intervenants devant donner le programme et ainsi faciliter le processus d'implantation furent utilisés. Deux rencontres ont d'abord été tenues afin de présenter les composantes et le contenu à tous les intervenants de CLSC qui devaient donner ce programme. De plus, une rencontre de bilan a eu lieu à la fin de chacune des années d'implantation afin d'échanger sur le déroulement des séances du programme, de proposer des améliorations et de partager des conseils et des outils d'animation développés dans chacun des CLSC. Il y a donc eu trois rencontres bilan depuis le début de l'expérimentation. La rencontre tenue en 2003 fut d'ailleurs l'une des méthodes de collecte d'information sur l'implantation du programme de prévention des abus, dans le cadre de la présente évaluation. Généralement, seuls les intervenants-pivot assistent à ces rencontres, donc 11 intervenants de CLSC.

De plus, des sommes furent consenties par la Direction de santé publique afin que les intervenants de CLSC puissent animer le programme dans toutes les écoles de la région. Un budget fut également alloué pour la tenue de formations dont il est question au point suivant.

FORMATION DES INTERVENANTS DISPENSANT LE PROGRAMME

En plus des modalités de soutien à l'implantation, des formations furent offertes. Deux journées de formation ont été réalisées en 2002 : l'une en avril, l'autre en décembre. Pour la première de ces journées, seuls les intervenants-pivot furent conviés. Lors de la seconde, un deuxième intervenant par CLSC pouvait s'y joindre. Trois thèmes furent abordés lors de ces rencontres.

1) Les questions particulières relatives à l'application d'un programme de prévention des abus, par une sexologue et travailleuse sociale.

2) Les suivis des signalements à la DPJ et l'entente multisectorielle relative aux enfants victimes d'abus sexuels, de mauvais traitements physiques ou d'une absence de soins menaçant leur santé physique par le Directeur de la protection de la jeunesse de la région de la Chaudière-Appalaches.

3) La gestion de classe par un psychologue de la Commission scolaire de la Beauce-Etchemins.

EN RÉSUMÉ...

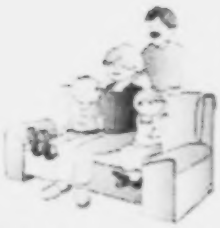
En réponse au besoin qu'un leadership soit mené pour améliorer et uniformiser les pratiques de prévention des abus en Chaudière-Appalaches, un comité de travail fut formé en 2000 afin d'analyser la situation et de proposer des actions à entreprendre. Les recommandations de ce comité, entérinées par la Table des coordonnateurs en Famille/Enfance/Jeunesse, consistaient en la création d'un nouveau programme de prévention des abus s'adressant à tous les élèves de troisième année, mais également aux parents de ceux-ci et au personnel scolaire.

Ce nouveau programme fut développé conformément aux principes directeurs soulevés par le comité de travail. Des experts conseils furent aussi consultés afin de mieux adapter le programme à la clientèle cible, mais aussi à la réforme de l'éducation. Après avoir été expérimenté une première fois dans une vingtaine de classes, le programme fut implanté dans toute la région dès l'automne 2002. Divers mécanismes visant à faciliter l'implantation furent établis : rencontres d'appropriation du programme, nomination d'agents de liaison dans chacun des CLSC (intervenants-pivot), rencontres-bilan annuelles des intervenants-pivot et formation destinées aux intervenants dispensant le programme.

Ainsi, comme le programme a été élaboré par des experts terrain des CLSC en collaboration étroite avec la DSP, il pouvait difficilement être mieux ancré dans la réalité du milieu dans lequel il devait être mis en œuvre.

Chapitre 2

Les pratiques préventives à la maison



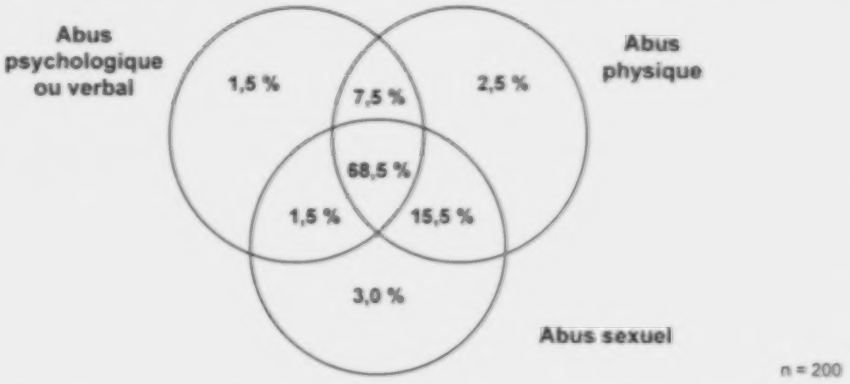
Le milieu scolaire est privilégié pour l'implantation de programmes de prévention des abus. Les notions enseignées aux enfants se veulent toutefois un complément à l'éducation donnée par les parents à la maison. La prochaine section vise à renseigner sur la proportion de parents ayant abordé le sujet des différents types d'abus avec leur enfant et des raisons expliquant le fait que ce sujet ait été ou non abordé. Également, les résultats décrivant les sources d'information, autres que les parents, et visant la prévention des abus sont présentés.

LES ABUS : DES PARENTS EN PARLENT À LA MAISON

Dans le questionnaire adressé aux parents, certaines questions visaient à identifier s'ils avaient déjà parlé des abus psychologiques ou verbaux, physiques et sexuels avec leur enfant, et ce, avant que le programme ne soit dispensé. Les raisons les ayant incités à en parler ou non étaient aussi demandées. Parmi les 222 parents ayant rempli le questionnaire, 22 disent n'avoir jamais parlé d'abus avec leur enfant avant le programme. Tel que présenté à la figure 6, parmi les 200 parents en ayant déjà parlé :

- 69 % mentionnent avoir déjà parlé des trois types d'abus;
- 79 % mentionnent avoir déjà parlé des abus psychologiques ou verbaux;
- 94 % mentionnent avoir déjà parlé des abus physiques;
- 89 % mentionnent avoir déjà parlé des abus sexuels.

Figure 6 Types d'abus déjà discutés avec l'enfant avant le programme



Également, parmi les parents ayant déjà parlé d'abus à leur enfant, 3 sur 4 disent être *tout à fait à l'aise* de parler des abus psychologiques ou verbaux, ou des abus physiques avec leur enfant. Cette proportion est de 2 sur 3 pour ce qui est de parler des abus sexuels.

Enfin, les raisons qui ont amené les parents à discuter de la prévention des abus avec leur enfant varient. Que ce soit pour des abus psychologiques, physiques ou sexuels, l'élément le plus fréquemment mentionné, et ce, par environ la moitié des répondants, est que le parent souhaitait que son enfant puisse être bien informé. Le début de l'école est aussi un événement qui a incité les parents à sensibiliser leur enfant. Également, en troisième lieu, l'enfant aurait abordé lui-même le sujet (tableau 5).

Tableau 5 Éléments particuliers qui ont incité le parent à parler du sujet des abus avec son enfant

Élément particulier	Abus psychologique ou verbal (n = 224) (%)	Abus physique (n = 253) (%)	Abus sexuel (n = 236) (%)
Je voulais que mon enfant soit bien informé	46,4	50,2	58,1
Mon enfant a commencé l'école	12,5	15,1	12,7
Mon enfant a abordé le sujet lui-même	12,1	11,9	8,9
Mon enfant a participé à un atelier de prévention	8,9	7,9	7,6
Mon enfant a vécu un abus	8,9	4,3	0,8
Un enfant de l'entourage (ami, voisin, etc.) a vécu une situation d'abus	3,6	6,7	6,4
Autres	3,1	4,0	5,5

En somme, 75 % des parents répondants ont inscrit au moins un élément particulier qui les a incités à parler du sujet des abus psychologiques ou verbaux avec leur enfant; 78 % ont inscrit au moins un élément particulier qui les a amenés à parler du sujet des abus physiques avec leur enfant; et 81 %

ont inscrit au moins un élément particulier qui les a incités à parler du sujet des abus sexuels avec leur enfant.

Bien que plusieurs parents disent avoir parlé d'au moins un type d'abus avec leur enfant avant la tenue du programme, leurs commentaires généraux permettent de constater que le fait d'offrir de l'information sur la prévention des abus à l'école paraît utile et apprécié pour plusieurs. Certains mentionnent qu'ils n'ont pas toujours « les bons mots » pour aborder le sujet. Également, quand les notions sont abordées par quelqu'un d'autres que les parents, les enfants y accordent plus l'importance. Par contre, certains estiment que les abus devraient être une notion relevant exclusivement de l'éducation par les parents[7].

LES ABUS : DES PARENTS N'EN PARLENT PAS À LA MAISON

Dans le questionnaire aux parents, une question à choix de réponse portait sur les raisons visant à expliquer pourquoi certains parents n'ont jamais parlé de la prévention des abus avant la dispense du programme (n = 22). Parmi ces raisons, la plus fréquemment mentionnée est que, dans 42 % des cas, « l'occasion ne s'est pas présentée pour discuter de ce sujet ». Par contre, 15 % des parents ont inscrit qu'ils ne savent pas comment expliquer l'abus sexuel à leur enfant, et 10 % n'ont pas été capables de trouver du matériel pouvant les aider à parler de ce sujet avec leur enfant. Enfin, 10 % des parents ont coché que leur enfant ne semblait pas intéressé par ce sujet avant le programme (tableau 6).

Tableau 6 Raisons mentionnées pour lesquelles les parents n'ont pas abordé au moins un des types d'abus avant la tenue du programme

Raisons (n = 60)	Proportion (%)
L'occasion ne s'est pas présentée pour discuter de ce sujet	41,7
Je ne sais pas comment expliquer l'abus sexuel à mon enfant	15,0
Je n'ai pas été capable de trouver du matériel pouvant m'aider à parler de ce sujet avec mon enfant	10,0
Mon enfant ne semble pas intéressé à ce sujet	10,0
Parler d'abus sexuel peut rendre mon enfant plus craintif	8,3
Je ne crois pas que c'est nécessaire d'en parler	5,0
Je pourrais me sentir trop mal à l'aise pour discuter de ce sujet	3,3
Mon enfant est trop jeune pour comprendre cela	1,7
Mon enfant ne risque pas d'être victime d'abus sexuel	0,0
Le sujet de l'abus sexuel est trop pénible à discuter avec mon enfant pour des raisons personnelles	0,0
Autres	5,0

7. Ces commentaires ont été retenus des réponses à des questions ouvertes des questionnaires.

D'AUTRES SOURCES D'INFORMATION QUE LES PARENTS

D'autres sources d'information que les parents ont aussi été investiguées par le questionnaire de l'étude. Ainsi, à la question traitant de ces autres sources, 19 % disent que leur enfant a été renseigné par des films ou émissions de télévision, 17 % par leurs frères, sœurs, amis ou autres proches, 11 % par des livres et 10 % par d'autres programmes de prévention (tableau 7).

Tableau 7 Sources d'information ayant contribué à sensibiliser à la prévention des abus

Sources d'information	Nombre	%
Discussion avec parents	200	40,8
Films ou émissions de télévision	92	18,8
Information par ses frères, sœurs, amis ou autres proches	84	17,1
Livres	55	11,2
Autres programmes de prévention (ex. en milieu scolaire)	51	10,4
Autres	8	1,6

EN RÉSUMÉ...

L'information recueillie concernant les pratiques préventives à la maison laisse entendre que les parents jugent important de parler des abus à leurs enfants, que certains le font, mais que d'autres se sentent mal à l'aise et peu outillés pour le faire. En fait, les résultats rapportent que près de 70 % des parents de notre échantillon ont parlé des trois types d'abus avec leur enfant. Ce sont surtout les abus physiques qui ont fait l'objet de conversation parent/enfant, suivis des abus sexuels et psychologiques ou verbaux.

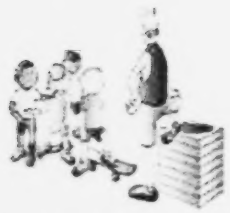
Pour les parents ayant déjà discuté des abus avec leur enfant, un souci de sensibiliser leur enfant est remarqué. Certains disent qu'ils ont parlé du sujet parce qu'ils considéraient que leur enfant devait être informé, d'autres ont saisi comme opportunité la rentrée à l'école pour aborder le sujet. Dans d'autres cas, ils ont répondu aux questionnements de leur enfant. Toutefois, aucune information sur ce qui a été expliqué par les parents n'a été recueillie. Il est donc impossible de savoir jusqu'à quel point et de quelle manière les enfants ont été sensibilisés. Enfin, outre les discussions avec les parents et le programme en troisième année, d'autres sources d'information, tels la télévision, les livres et les gens de l'entourage, ont contribué à sensibiliser l'enfant à la problématique.

Les résultats démontrent aussi que 10 % des parents disent n'avoir jamais abordé le sujet des abus avec leur enfant avant que le programme de prévention des abus ne soit dispensé, soit parce qu'ils n'ont pas eu l'occasion ou parce qu'ils ont de la difficulté à traiter de ce sujet. Considérant que les parents ayant répondu au questionnaire étaient, de façon globale, plus sensibilisés à la question, il est probable qu'en réalité plus de 10 % des jeunes visés par le programme n'ont pas du tout été sensibilisés à la maison. Certains parents précisent d'ailleurs que le programme les a aidés dans leur tâche éducative avec les enfants puisqu'il n'était pas facile pour eux d'aborder ce sujet. En fait, selon le type d'abus considéré, entre 66 % et 75 % des parents ont dit être *tout à fait* à l'aise d'aborder le sujet avec l'enfant. Un certain malaise subsiste donc chez les autres.

Ces résultats mettent donc en lumière un réel besoin d'un programme de prévention des abus pour pallier l'absence de sensibilisation de certains parents ou renforcer les messages préventifs dispensés par les autres. Le programme vient aussi uniformiser le message préventif devant être transmis aux enfants.

Chapitre 3

« Programme destiné aux enfants » : description et implantation



Le programme de prévention des abus évalué comporte trois volets : l'un destiné au personnel scolaire, le deuxième visant les parents des élèves et un autre comportant cinq séances de sensibilisation pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire. Dans ce chapitre, une description générale du programme est effectuée. Cette description du programme est suivie des résultats généraux concernant l'implantation du programme et du déroulement des rencontres. Par la suite, le contenu et le déroulement de chacune des cinq séances du programme destiné aux enfants sont détaillés. Finalement, une analyse des suites des cinq rencontres, soit les rencontres individuelles, les interventions ponctuelles et les signalements est réalisée. Ce chapitre se termine par une appréciation globale de ce volet par les différents acteurs impliqués et des pistes de solutions proposées.

OBJECTIFS ET CONTENU

Le programme destiné aux enfants a pour but de développer leur capacité à adopter des comportements sécuritaires face aux situations d'abus psychologique, verbal, physique et sexuel. Chacune des séances offertes aux élèves a également des objectifs généraux et spécifiques bien définis. Voici les objectifs généraux des rencontres tels que ciblés dans le programme :

- apprendre à l'enfant qu'il a des droits et des devoirs vis-à-vis les personnes qui l'entourent;
- éveiller chez l'enfant sa capacité à dépister une situation d'abus psychologique, verbal et physique[8];
- proposer des solutions pour mettre fin à l'abus;
- amener l'enfant à garder confiance en l'adulte;
- renforcer chez l'enfant la certitude de ce qu'il ressent face à un toucher agréable versus un toucher désagréable;
- légitimer le droit de dire « non »;
- aiguiser chez l'enfant sa capacité à dépister une situation à risque d'abus sexuel;
- amener l'enfant à trouver des moyens pour éviter une situation d'abus;
- aider l'enfant à identifier l'abuseur, à comprendre qu'un enfant abusé n'est pas en tort et qu'il importe qu'il ne garde pas secret le fait qu'il ait été victime d'un abus;
- amener l'enfant à trouver des moyens pour se sortir d'une situation d'abus.

Le manuel décrivant le programme destiné aux enfants comporte, en guise d'introduction, une description du but du programme, des objectifs généraux et spécifiques des rencontres, des messages

8. Dans la version précédente du programme, cet objectif visait également à éveiller chez l'enfant sa capacité à dépister une situation de négligence. C'est pourquoi, cet aspect a été mentionné dans certains questionnaires.

véhiculés ainsi que des exercices d'apprentissage à effectuer pour chacune des rencontres. Des consignes devant être respectées par les enfants à chacune des rencontres, des feuilles d'aide à l'animation, le contenu spécifique des rencontres ainsi que les exercices d'apprentissage sont également fournis.

Les cinq séances sont conçues pour être présentées à des enfants de 8 ou 9 ans, soit de première année du deuxième cycle du primaire. Elles doivent être dispensées lors de périodes d'environ 50 minutes et, idéalement, au rythme d'une séance par semaine pendant cinq semaines consécutives. De façon générale, le programme permet d'aborder les notions d'abus graduellement, des éléments plus faciles à aborder et moins tabous aux notions qui le sont davantage. Ainsi, l'importance du respect est d'abord expliquée, ensuite les abus psychologiques, verbaux et physiques et, lors des deux dernières séances, les abus sexuels. De plus, d'une séance à l'autre, certaines notions sont enseignées de nouveau et renforcées. En fait, les aspects abordés lors d'une rencontre permettent souvent de mettre en application les notions apprises précédemment. De plus, au cours des séances, les notions présentées aux enfants le sont de façon interactive, en demandant très souvent aux élèves ce qu'ils savent ou ce qu'ils pensent d'abord, avant de donner les véritables réponses et d'ajouter les détails nécessaires. Également, pour chacune des rencontres, des exercices d'application ou d'approfondissement des notions apprises, de formats variés, sont effectués en groupe. Des exercices pouvant être effectués à l'extérieur de la séance sont également suggérés.

Le programme de prévention destiné aux enfants intègre plusieurs des caractéristiques qui sont associées à l'efficacité des programmes de prévention des abus retrouvés dans la littérature, telles que présentées précédemment au chapitre traitant de la problématique (Tourigny et Lavergne, 1995; Wright, Bégin et Lagueux, 1997; Wurtele, 1998; Rispens et al., 1997; Davis et Gidycz, 2000 et Renk, 2002). D'abord, il est dispensé à des élèves de niveau primaire assez âgés pour assimiler les concepts enseignés. Ensuite, le programme est échelonné sur plusieurs séances, ce qui est conforme aux recommandations des auteurs et plus efficace selon les renseignements recueillis. On voit également dans le programme un souci de faire participer le plus souvent possible les enfants pendant les séances ainsi que l'utilisation d'activités d'apprentissage variées et dynamiques, ce qui est associé, selon la littérature, à plus d'efficacité.

Le questionnaire remis aux intervenants ayant participé à la rencontre de bilan annuelle (n = 10) comportait des questions visant à cerner la perception des intervenants quant à diverses dimensions du contenu. De façon générale, les réponses révèlent un bon niveau de satisfaction. En effet, il s'avère que la majorité des intervenants (entre 78 % et 100 % selon la question) considère *assez* ou *beaucoup* que 1° le programme fournit l'information nécessaire aux enfants, 2° le contenu est exhaustif et adapté aux élèves, 3° ces derniers ont une bonne compréhension des thèmes abordés, 4° les thèmes sont peu difficiles à expliquer et 5° le continuum est adéquat. De façon complémentaire, au niveau de la difficulté d'aborder les notions enseignées aux enfants, les intervenants des séances spécifiques soumises à l'évaluation se sont tous dits *assez* ou *très* à l'aise de présenter le contenu du programme aux élèves. Seul un aspect semble moins satisfaisant, il s'agit de la présentation visuelle des documents remis aux enfants.

Tableau 8 Réponses des intervenants de la rencontre de bilan concernant diverses dimensions du contenu présenté aux élèves

Concernant les rencontres de groupe des enfants...	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• les rencontres de groupe fournissent-elles l'information nécessaire aux élèves? (n = 10)	0,0	0,0	30,0	70,0
• le contenu est-il exhaustif? (n = 9)	11,1	11,1	22,2	55,6
• le contenu est-il adapté aux élèves? (n = 10)	0,0	0,0	40,0	60,0
• les élèves ont-il une bonne compréhension des thèmes traités? (n = 10)	0,0	0,0	80,0	20,0
• la problématique des abus, ou des thèmes particuliers traités dans le programme, sont-ils difficiles à aborder? (n = 10)	20,0	60,0	0,0	20,0
• le continuum, l'ordre des thèmes traités est-il adéquat? (n = 10)	0,0	10,0	30,0	60,0
• les documents distribués aux élèves sont-ils présentés dans une forme qui est attrayante pour eux et qui permet d'attirer leur attention? (n = 10)	0,0	60,0	30,0	10,0

Les enseignants, des séances soumises à l'évaluation, ont également été questionnés sur le contenu des rencontres du programme. Ils considèrent celui-ci exhaustif et adapté aux élèves. Leurs réponses se répartissent entre la cote *assez* et *très bien* pour chacune des rencontres, pour une cote moyenne de 3,6 pour l'exhaustivité et de 3,9 pour l'adaptation sur une possibilité de 4 points.

La perception des intervenants, quant au niveau d'atteinte des objectifs du programme destiné aux enfants, est assez positive. En fait, entre 89 % et 100 % des intervenants présents à la rencontre de bilan jugent les objectifs *assez* ou *beaucoup* atteints. L'objectif le mieux atteint apparaît être celui d'apprendre à l'enfant qu'il a des droits et des devoirs vis-à-vis les personnes qui l'entourent. Aucun informateur n'a jugé l'un des objectifs comme étant *pas du tout* atteint. Le tableau qui suit illustre les résultats de façon détaillée.

Tableau 9 Atteinte des objectifs du programme destiné aux enfants, selon les intervenants présents à la rencontre de bilan

Objectifs généraux des rencontres : Le programme permet-il...	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• d'apprendre à l'enfant qu'il a des droits et des devoirs vis-à-vis les personnes qui l'entourent? (n = 10)	0,0	0,0	20,0	80,0
• d'éveiller chez l'enfant sa capacité à dépister une situation d'abus psychologique, verbal et physique? (n = 10)	0,0	10,0	70,0	20,0
• de proposer des solutions pour mettre fin à l'abus? (n = 10)	0,0	0,0	60,0	40,0
• d'amener l'enfant à garder confiance en l'adulte? (n = 10)	0,0	0,0	80,0	20,0
• de renforcer chez l'enfant la certitude de ce qu'il ressent face à un toucher agréable versus un toucher désagréable? (n = 10)	0,0	0,0	60,0	40,0
• de légitimer le droit de dire « non »? (n = 9)	0,0	11,1	33,3	55,6
• d'aiguiser chez l'enfant sa capacité à dépister une situation à risque d'abus sexuel? (n = 10)	0,0	20,0	50,0	30,0
• d'amener l'enfant à trouver des moyens pour éviter une situation d'abus? (n = 10)	0,0	0,0	80,0	20,0
• d'aider l'enfant à identifier l'abuseur, à comprendre qu'un enfant abusé n'est pas en tort et qu'il importe qu'il ne garde pas secret le fait qu'il ait été victime d'un abus? (n = 10)	0,0	10,0	50,0	40,0
• d'amener l'enfant à trouver des moyens pour se sortir d'une situation d'abus? (n = 10)	0,0	0,0	70,0	30,0

Une analyse du contenu du programme permet de constater que l'information incluse dans le programme destiné aux enfants permet de couvrir les objectifs fixés par le programme. De façon générale, le contenu est présenté de façon claire et structurée. Le contenu du programme devrait cependant être étoffé davantage pour que les intervenants de CLSC, en particulier ceux qui dispensent le programme pour la première fois, puissent mieux cerner quels sont les éléments d'information essentiels à livrer aux enfants et quelles sont les nuances à apporter à ces divers messages lancés durant le programme.

DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

Les objectifs et le contenu du *Programme destiné aux enfants* ont été analysés, mais également l'implantation de ce volet. La prochaine section traite de l'implantation du programme et se divise en trois parties : l'implantation générale du programme (élèves ayant reçu le programme et intervenants l'ayant dispensé et moment de l'année où le programme a été donné), les caractéristiques globales du déroulement des rencontres ainsi que celles de chacune des séances prises une à une et enfin, les rencontres individuelles offertes aux élèves, de même que les interventions à la suite du programme.

L'IMPLANTATION GÉNÉRALE DU PROGRAMME

Élèves ayant reçu le programme

Le programme de prévention des abus devait être dispensé, au cours de l'année scolaire 2002-2003, dans toutes les classes de première année du deuxième cycle du primaire, de la région de la Chaudière-Appalaches, soit dans environ 215 classes et à quelque 4 493 élèves distribués dans les onze territoires de CLSC de la région (données du ministère de l'Éducation du Québec).

En fait, selon les renseignements recueillis sur l'implantation auprès de tous les intervenants animateurs de la région, un total de 213 classes auraient été rencontrées réparties dans 122 écoles. Plus précisément, 206 séries de cinq séances ont été tenues puisque certaines classes de niveaux multiples furent regroupées. La compilation de ces résultats indique que 4 417 élèves ont reçu les cinq séances du programme. Ainsi, le programme semble diffusé à presque tous les élèves du territoire. Les seules exceptions se révèlent être quelques écoles qui se sont dites « non disponibles », certaines classes à niveaux multiples qui ont eu le programme l'année précédente ou l'auront l'an prochain, ainsi que des classes-ressources.

Au sujet des classes à niveaux multiples, plusieurs intervenants privilégient le fait de donner le programme aux deux ans. Le représentant de l'un des CLSC a dit préconiser les classes d'élèves à niveaux multiples de troisième et quatrième années, plutôt que celles de deuxième et troisième années. Un autre intervenant mentionne toutefois donner le programme aux élèves de classes à niveaux multiples pendant deux ans, certains se retrouvent donc à assister au programme deux fois. De l'avis de cet intervenant, d'une année à l'autre, les enfants ne retiennent pas les mêmes messages.

Quoique certaines classes, notamment celles en adaptation scolaire, n'aient pas reçu le programme, les représentants de trois CLSC mentionnent avoir expérimenté le programme auprès de ces groupes d'élèves en l'adaptant ou en l'écourtant. Voici le nombre d'écoles et de classes desservies selon le territoire de CLSC.

Tableau 10 Nombre d'écoles, de classes desservies et d'élèves sensibilisés selon le territoire de CLSC

CLSC	Écoles	Classes	Élèves
L'Islet	11	14	187
Montmagny	6	7	142
Bellechasse	11	13	265
Desjardins	11	23	582
Paul-Gilbert	17	44	1 070
Arthur-Caux	12	16	322
La Nouvelle-Beauce	11	16	372
Beauce-Centre	6	12	216
Les Etchemins	7	10	201
Beauce-Sartigan	14	30	602
Frontenac	16	28	458
Total	**122**	**213**	**4 417**

Équipes d'intervenants dispensant le programme

Des renseignements ont aussi été recueillis concernant les équipes de CLSC dispensant le programme. La composition de ces équipes varie en nombre d'intervenants impliqués, et aussi quant à la formation de ceux-ci. Au total, 45 intervenants auraient contribué à diffuser le programme dans toute la région de la Chaudière-Appalaches. Parmi ceux-ci, les intervenants sociaux sont au nombre de 28 et les infirmières au nombre de 17. Selon le territoire de CLSC considéré, le nombre d'intervenants offrant le programme varie de 1 à 9.

En ce qui a trait à la stabilité du personnel animant le programme, il apparaît que le programme est assuré par une majorité d'équipes d'intervention assez stable, ou encore en voie de le devenir. Il semble toutefois que, dans quelques CLSC, le programme soit offert par des intervenants à statut temps partiel occasionnel (TPO), ce qui peut nuire à la continuité du programme.

L'animation en équipe de deux intervenants est la méthode préconisée dans le programme et comporte plusieurs avantages partagés par les intervenants, permettant de :

- prendre en charge rapidement une situation de crise;
- rendre l'animation plus dynamique et agréable;
- faire un retour critique et constructif à la suite des rencontres;
- conjuguer des habiletés différentes de deux intervenants, tant pour l'animation des séances que pour les rencontres individuelles à la suite du programme (ex. une infirmière et un intervenant social).

Il semble toutefois que l'animation à deux intervenants implique quelques inconvénients, notamment la surcharge de travail pour l'un ou l'autre des intervenants responsables (« caseload »), l'intensité que représente cinq rencontres consécutives et l'arrimage des grilles d'horaire.

La coanimation n'est toutefois pas souvent possible étant donné les réalités des équipes d'intervention de CLSC. Les deux CLSC se prévalant de cette façon de faire ont les clientèles enfantines les plus importantes de la région. Les neuf autres CLSC réalisent l'animation du programme par un seul intervenant. De plus, dans deux de ces CLSC, les intervenants sociaux animant seuls s'adjoignent l'aide d'une infirmière pour l'une des rencontres. Le tableau suivant précise les informations sur les équipes d'intervention des différents CLSC.

Tableau 11 Description des équipes d'intervention dispensant le programme, selon le CLSC

CLSC	Intervenants dans l'équipe (total)	Intervenants sociaux	Infirmières	Intervenants par équipe d'animation
L'Islet	3	3	0	1
Montmagny	1	1	0	1
Bellechasse	1	1	0	1
Desjardins	1	1	0	1
Paul-Gilbert	9	5	4	2
Arthur-Caux	6	6	0	1
La Nouvelle-Beauce	3	3	0	1
Beauce-Centre	4	0	4	1
Les Etchemins	5	5	0	1
Beauce-Sartigan	8	3	5	2
Frontenac	4	0	4	1
Total	**45**	**28**	**17**	---

Période de l'année où est offert le programme

Le programme est offert à divers moments de l'année. Pour la plupart des CLSC, le programme s'échelonne sur plusieurs mois selon les écoles. Cependant, la deuxième partie de l'année (après le temps des fêtes) apparaît plus populaire, puisque les intervenants de sept CLSC mentionnent que le programme débute en janvier ou en février pour certaines classes et ceux de huit CLSC mentionnent que c'est le cas pour les mois de mars, avril ou mai. En comparaison, six CLSC débutent le programme dans certaines écoles au mois de novembre et décembre.

Séquence des séances

Alors que les rencontres doivent idéalement être présentées sur une période de cinq semaines consécutives, les résultats démontrent que ce n'est pas tout à fait le cas pour plus des deux tiers des séries de rencontres. En fait, dans la majorité des cas, deux des séances ont dû être espacées de deux semaines, au lieu d'une, en raison principalement de problèmes de température, ou encore de la semaine

de relâche du mois de mars. D'autres explications ont également été mentionnées, quoique moins fréquemment, soit des journées pédagogiques, des activités spéciales à l'école, le cycle scolaire de plus de 5 jours, les absences des professeurs ou des intervenants de CLSC ainsi que les élections. Exceptionnellement, les séances sont présentées aux deux semaines, ou encore de façon plus rapprochée, par exemple deux séances au cours d'une même semaine. Ces variations dans la séquence des séances ne semblent pas avoir d'effet sur le déroulement du programme.

Certains intervenants mentionnent que les séances ont plus de chances d'être respectées dans leur fréquence et leur durée si elles sont offertes le matin et en début d'étape. De plus, des conditions moins favorables ont été rapportées. L'une d'elles est de terminer le programme à la fin de l'année scolaire, ce qui ne permettrait pas de récupérer les situations problématiques relevées. Une autre est d'offrir le programme sur une journée fixe du calendrier scolaire comportant plusieurs jours, par exemple une rencontre tous les huit jours. Cette situation provoque des rencontres très espacées, ne permettant pas de stimuler suffisamment l'attention des jeunes et ferait « perdre le fil » des intervenants. En fait, dans ce contexte, la dynamique optimale des rencontres ne serait pas atteinte.

De plus, la quasi-totalité des classes d'élèves desservies par le programme a reçu, comme prévu, les cinq séances du programme. À deux occasions, le programme a été réaménagé pour des classes particulières : une fois pour une classe spéciale (nombre de séances non spécifié) et une autre pour une classe d'élèves ayant une déficience intellectuelle (3 séances). Pour cinq autres classes, le programme a aussi été réaménagé, mais pour des raisons différentes : manque de temps et de disponibilité des enseignants et des intervenants de CLSC, élèves déjà renseignés par le professeur sur certaines notions du programme, ou encore nombre d'enfants très petit dans la classe. Deux classes d'élèves ont ainsi reçu le programme en deux séances, trois classes en quatre séances.

LE DÉROULEMENT DES RENCONTRES DANS LEUR ENSEMBLE

Présence et participation des enseignants

Selon les renseignements recueillis, les enseignants sont généralement présents aux rencontres de prévention. Toutefois, lorsque le programme est donné à une classe à niveaux multiples, l'enseignant n'est pas nécessairement libéré pour assister à la rencontre : il doit souvent rester avec ses élèves qui ne sont pas en troisième année.

De façon plus précise, les informateurs de la moitié des CLSC mentionnent que les professeurs participent à la rencontre, les autres affirmant qu'ils observent. En fait, il semble que la participation de l'enseignant dépend de l'enseignant lui-même : certains effectuent des corrections, certains font de la discipline et d'autres participent aux activités.

Activités de chacune des séances

Pour ce qui est de la réalisation des activités prévues pour chacune des séances du programme, les intervenants de CLSC qui animaient les rencontres spécifiquement soumises à l'évaluation mentionnent pour la plupart (entre 75 % et 83 % d'entre eux selon la rencontre), avoir réussi à présenter toutes les activités prévues au programme. Lorsque les activités n'ont pas toutes été réalisées, ce fut principalement en raison de contraintes de temps.

Tableau 12 Rencontres où toutes les activités ont été réalisées selon les intervenants animant les 12 séries de rencontres soumises à l'évaluation (n= 12)

Question	Rencontres				
	1	2	3	4	5
Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?	100,0	83,3	75,0	83,3	75,0

Les réponses données par les intervenants-pivot lors de la rencontre de bilan confirment le fait que les diverses activités du programme ne sont pas toutes réalisées ou toujours effectuées (22 % et 33 % des intervenants-pivot). Ce phénomène est toutefois un peu plus accentué pour les rencontres n^{os} 3 et 5. Les commentaires des intervenants laissent aussi voir que certains d'entre eux ont expérimenté diverses façons de transmettre les notions, qu'ils tentent de cette manière de s'approprier le contenu du programme. Les tableaux qui suivent permettent de préciser ces renseignements.

Tableau 13 Information des intervenants présents à la rencontre de bilan sur l'intégralité des rencontres

Chaque rencontre est-elle offerte de façon intégrale? (toutes les activités sont réalisées) (n = 9)	Oui (%)	Ça dépend (%)	Non (%)
Rencontre 1	66,7	11,1	22,2
Rencontre 2	66,7	11,1	22,2
Rencontre 3	44,4	22,2	33,3
Rencontre 4	55,6	22,2	22,2
Rencontre 5	55,6	11,1	33,3

Certaines difficultés ont été mentionnées par les intervenants de CLSC pour environ la moitié des 60 rencontres qui étaient soumises à l'évaluation. Les difficultés les plus fréquemment rapportées sont un manque de temps ou un problème de discipline dans le groupe d'élèves. À quelques occasions, également, les intervenants ont parlé du besoin d'améliorer le matériel d'animation pour certaines activités spécifiques. Des initiatives en ce sens ont d'ailleurs été soulevées. Le besoin de nuancer certaines notions livrées aux élèves a aussi été mentionné. Les détails de ces éléments seront précisés lorsque les résultats de chacune des séances seront présentés (voir page 55).

Nature des questionnements des élèves lors des rencontres

Lors des rencontres, les enseignants ont observé que le contenu des rencontres suscite quelques questions de la part des élèves. Plus particulièrement, la séance n° 4 traitant de l'abus sexuel est l'opportunité, pour les élèves, de questionner davantage.

Pour l'ensemble des rencontres, les questions des élèves révèlent qu'ils se soucient de bien comprendre le contenu présenté : définition des notions, compréhension de certaines situations. Voici des exemples de questions notées par les enseignants :

- « C'est quoi un abus? »
- « Quelle est la différence entre l'autorité et l'abus? »
- « C'est quoi une vulve? »
- « Pourquoi les abuseurs font-ils cela? Qu'est-ce que ça leur donne? »

De plus, ils tentent d'appliquer ces notions à leur vécu, à des situations concrètes qu'ils rencontrent dans leur vie.

- « Comment faire quand quelqu'un me crie des noms? »
- « Lorsque ma sœur fait ceci... est-ce un abus? »
- « Tel geste [...] est-ce correct? »
- « Si je dis non à un abus, que je me sauve et qu'il me rattrape, qu'est-ce que je fais? »
- « Plusieurs enfants ont parlé de situations qui se passaient chez eux. Ce n'était pas tant des questions que leur vécu. »

Enfin, certaines questions visent à se faire rassurer : « Est-ce de notre faute si on se fait abuser? »

Travaux obligatoires à faire signer par les parents

Lors de la dernière année d'implantation, il a été recommandé aux intervenants de rendre certaines activités d'apprentissage obligatoires pour les élèves et d'exiger la signature des parents pour ces travaux, ceci pour encourager ou stimuler leur participation. Certains intervenants ont intégré cette pratique, soit pour trois ou quatre CLSC, et pas les autres. Quelque-uns ont choisi de procéder autrement pour différentes raisons, entre autres, pour effectuer les travaux en classe.

En ce qui a trait à la pertinence de cette façon de faire, il semble que certains parents ont aimé cette pratique, mais les intervenants ne l'apprécient généralement pas en raison de plusieurs inconvénients soulevés. Ils mentionnent que cela met de la pression sur l'enfant, pouvant être néfaste si celui-ci vit une situation complexe ou d'abus. Il semble aussi que celui-ci réagisse négativement lorsqu'il comprend que le programme exige des devoirs. Cette pratique serait aussi plus exigeante pour les professeurs au niveau du contrôle des devoirs retournés. Également, l'exigence d'une signature provoquerait parfois des retards dans le retour des travaux, ce qui nuit au suivi des séances. Par contre, cette pratique permettrait de dépister des situations potentielles d'abus et de voir s'il y a eu des discussions parent/enfant.

Des suggestions ont été proposées afin de rendre cette pratique plus simple et adaptée. Elles laissent presque toutes transparaître le libre-choix des enfants quant à la réalisation des exercices en devoirs :

- faire signer l'activité seulement si celle-ci est faite en compagnie du parent;
- débuter l'activité en classe et ne pas la présenter comme un devoir à faire;
- laisser les enfants libres de rapporter leur exercice fait et préciser qu'ils seront tous lus;
- laisser les enfants libres de faire leurs exercices, mais préciser que le cahier de l'élève sera regardé à la fin du programme;
- limiter le nombre de travaux à signer à ceux qui sont les plus importants (ex. *Le courage à l'épreuve*) et les redistribuer aux enfants plus tard;
- mettre une enveloppe sur le mur pour les retours des travaux afin d'éviter la nécessité d'un contrôle par les enseignants.

Le déroulement de chacune des séances prises individuellement

Des renseignements sur le déroulement de chacune des séances de sensibilisation offertes aux élèves ont été recueillis de diverses façons : par des questionnaires aux intervenants et aux enseignants attitrés aux séances évaluées ainsi que par l'information récoltée lors de la rencontre de bilan du mois de juin 2003. Afin de faciliter la compréhension des éléments de résultats, une courte description de la séance est d'abord présentée. Pour chacune des séances, les principales difficultés rencontrées par les intervenants, les questionnements soulevés par les enfants, autres que les questions d'éclaircissement et d'application déjà mentionnées, ainsi que des suggestions d'amélioration sont décrits. Enfin, les outils d'animation développés par certains CLSC sont également livrés.

Séance 1 :

Alors que cette séance semble bien se dérouler pour la plupart des intervenants, certains d'entre eux mentionnent que l'information sur les droits et les devoirs est abstraite et difficile à comprendre par les élèves. L'un d'eux mentionne d'ailleurs que cette séance est la plus difficile à animer pour lui.

Résumé

Lors de cette séance, il est expliqué aux enfants qu'ils ont des droits et des devoirs comme tout le monde. Des exemples de droits et devoirs sont donnés et discutés en groupe. L'emphase est ensuite mise sur le droit au respect et sur le devoir de respecter les autres. Le message enseigné à l'enfant est ***qu'il a le droit d'être respecté****. Deux activités d'apprentissage sont effectuées au cours de la rencontre pour explorer les notions ci-dessus.*

Les questionnements suscités par cette rencontre semblent dirigés vers la distinction entre l'abus et l'autorité. Les enfants souhaitent bien comprendre ce qu'est un abus.

Pour améliorer la compréhension du sujet, un intervenant suggère l'utilisation du concept de responsablité pour mieux expliquer ce qu'est un devoir. Un professeur suggère quant à lui de rendre cette séance plus interactive. Les intervenants de certains CLSC ont développé quelques outils pour illustrer le contenu de cette séance : présentation « Powerpoint », jeu d'association des droits et des devoirs, improvisation avec la collaboration de l'enseignant.

Séance 2 :

Résumé

Des explications sont données au cours de cette séance afin que l'élève comprenne bien ce que sont les abus psychologiques et verbaux ainsi que physiques. Une histoire est racontée pour illustrer ces types d'abus et une discussion y est ensuite effectuée. Le message est lancé à l'élève de ***ne pas rester seul devant une situation d'abus****. Un exercice est réalisé en classe avec l'enfant afin de lui permettre d'identifier les personnes adultes en qui il a confiance.*

Les principales difficultés soulevées par les intervenants touchent la difficulté à bien faire cerner aux enfants la distinction entre un abus psychologique et un abus verbal, et qui peut être une personne de confiance. En fait, sur ce dernier point, il semble que les enfants pensent spontanément à un ami et qu'il faille souvent leur répéter qu'il s'agit de personnes adultes.

Les questionnements des enfants pour cette rencontre sont reliés aux distinctions entre les diverses formes d'abus et également aux différences entre l'autorité, la discipline et les abus.

Des suggestions furent proposées afin de mieux faire comprendre le contenu aux enfants, de rendre celui-ci plus exhaustif et d'améliorer les outils d'animation.

- Demander des exemples d'abus aux enseignants et faire participer les élèves pour trouver des solutions à ces situations.
- Améliorer le *cœur* sur lequel les enfants doivent inscrire leurs personnes de confiance en le redessinant et en l'accompagnant de personnages ainsi qu'en laissant des espaces pour inscrire les numéros de téléphone des personnes de confiance.
- Faire comprendre aux enfants que le plus important à retenir, c'est qu'ils doivent parler s'ils vivent une situation difficile, que ce soit ou non un abus n'a pas d'importance.
- Aborder le sujet de l'intimidation et du taxage.

Les intervenants d'un CLSC utilisent une histoire autre que celle proposée dans le programme pour illustrer les différents types d'abus, ce qui aide, selon eux, à mieux faire comprendre aux enfants les distinctions. Les intervenants d'un autre CLSC utilisent quant à eux un jeu d'association : les jeunes pigent une situation et doivent aller la classifier dans un grand tableau des différents types d'abus.

Séance 3 :

Résumé

Au cours de cette séance, des activités et des explications permettent aux enfants de distinguer les touchers agréables des touchers désagréables, d'apprendre à nommer les différentes parties du corps et de distinguer les gestes d'affection des gestes d'abus. Ensuite, le message lancé à l'enfant est ***ton corps et tes sentiments t'appartiennent et tu as le droit de dire « non »****. Un exercice d'affirmation est d'ailleurs réalisé avec les enfants pour les aider à dire « non » de façon ferme et convaincante.*

Les intervenants mentionnent que cette rencontre comporte beaucoup de contenu et qu'ils manquent de temps pour effectuer certains exercices. De plus, il semble qu'il ne soit pas simple de faire des liens entre les différentes sections de la séance, soit celle sur les sentiments, les parties du corps et les touchers. En outre, la distinction « toucher d'affection » versus « toucher abusif » serait difficile à bien faire comprendre aux enfants. Il semble toutefois que les enfants aiment beaucoup l'exercice d'affirmation. En effet, des cinq rencontres, celle-ci semble manquer quelque peu de structure. Certains éléments d'information se chevauchent d'une section à l'autre, l'ordre de présentation est plus ou moins cohérent et les liens entre les sections pourraient être améliorés.

Les questionnements des enfants portent sur la rectitude de certains touchers qui leur sont faits et sur la signification de mots désignant des parties sexuelles du corps.

Les suggestions et les pratiques effectuées par certains intervenants afin d'améliorer le déroulement de cette séance sont les suivantes :

- diminuer à 15 ou 20, le nombre de sentiments présentés aux enfants et mieux les mettre en valeur (par une grande affiche, par un carton pour chacun des sentiments, ou encore par de plus belles illustrations);
- demander la collaboration du professeur pour que le thème des sentiments soit traité en classe avant la séance;
- déplacer la section sur les parties du corps à la séance suivante et la faire de façon très succincte;
- utiliser une grande illustration du corps des filles et des garçons et découvrir les parties du corps cachées (parties sexuelles) au moment de les présenter.

Il est à noter que cette séance est celle qui suscite le moins de satisfaction de la part des intervenants des rencontres spécifiques soumises à l'évaluation.

Séance 4 :

Résumé

*Cette rencontre vise à renseigner les enfants sur ce qu'est l'abus sexuel. On les informe sur les différentes identités possibles de l'abuseur. Une histoire est racontée et discutée en groupe pour illustrer une situation d'abus sexuel extrafamilial. Ensuite, le test des trois questions est enseigné aux enfants afin qu'ils puissent déceler les situations potentielles d'abus et les éviter. Ces questions importantes à retenir par les enfants sont : 1° **Est-ce que ça me fait « oui » ou « non »?**; 2° **Est-ce que mes parents ou ceux qui me gardent savent où je suis?**; 3° **Est-ce que je suis sûr de trouver de l'aide si j'en ai besoin?** D'autres règles de sécurité sont également enseignées aux enfants au cours de cette rencontre.*

Les principales difficultés soulevées par les intervenants sont un manque de temps pour faire des exercices ainsi que le fait que certains outils d'animation soient plus ou moins adaptés. Il apparaît aussi que le *truc des trois questions* demande beaucoup d'attention de la part des élèves. Ces derniers apprécient toutefois beaucoup l'histoire racontée dans le cadre de cette séance. Il semble aussi que certains élèves se sentent puissants et ont l'impression qu'ils pourraient déjouer les abuseurs.

Cette rencontre suscite plus de questions que les autres de la part des enfants. Ces questions sont relatives à plusieurs dimensions de l'abus sexuel : « À quoi cela peut ressembler un abus sexuel, c'est quoi au juste? Pourquoi les abuseurs font-ils cela? Est-ce une maladie qui s'attrape dans l'enfance? Est-ce que tel comportement dans telle situation est un abus? Est-ce de notre faute si on se fait abuser? » Cette séance aurait aussi suscité une discussion sur Internet dans l'une des classes soumises à l'évaluation.

Les suggestions et les pratiques effectuées par certains intervenants afin d'améliorer le déroulement et l'efficacité de cette séance sont les suivantes :

- mettre en évidence les trois questions, par exemple en les insérant dans le cahier d'exercices *Le courage à l'épreuve*, ou en les inscrivant au tableau;
- intégrer au programme une chanson créative et dynamique sur la prévention des abus;
- insister auprès des enfants sur le fait qu'il ne faut pas prendre de chance dans des situations à risque. Nuancer aussi que même si des situations d'abus existent, la plupart des gens ne sont pas des abuseurs.

Séance 5 :

Résumé

*À travers trois histoires racontées, le contenu de cette séance illustre divers portraits que peut prendre l'abus sexuel intrafamilial, les indices pour le reconnaître et les moyens de l'éviter ou s'en sortir. À travers ces histoires, entrecoupées de périodes de discussion et de questionnements, plusieurs caractéristiques de l'abus sexuel sont illustrées : les ruses des abuseurs, la notion de secret, le fait que l'abuseur peut être aimé, l'ambivalence dans les sentiments de l'enfant, sa peur de dévoiler la situation, sa non-culpabilité, le droit de dire « non » ainsi que la nécessité d'en parler. La distinction entre un secret heureux et un secret malheureux est ensuite expliquée à l'enfant et le message lui est alors envoyé qu'**il a le droit de révéler un secret malheureux et qu'il a le droit de se sentir bien.**

À la fin de cette dernière séance, deux petits questionnaires sont distribués aux enfants. L'un des questionnaires permet de vérifier si l'enfant a encore des questions au sujet des abus et s'il souhaite en discuter. Dans l'autre, on lui demande d'encercler le sentiment qu'il ressent parmi huit sentiments. Les réponses à ces questions sont l'un des moyens utilisés par les intervenants pour assurer un suivi auprès de certains enfants.*

Les difficultés rencontrées par les intervenants, au cours de cette séance, ont trait à deux des histoires racontées. L'une d'elle traite du besoin d'intimité que peut avoir l'enfant lorsqu'il fait sa toilette (l'histoire de Nathan). Plusieurs intervenants se sont dits mal à l'aise avec cette histoire, incertains de la façon dont elle doit être interprétée à l'enfant puisqu'elle côtoie d'autres histoires clairement abusives. Lors de la rencontre de bilan, des intervenants ont précisé leur façon de la traiter. En fait, selon eux, l'enfant ne doit pas croire que les parents aidant leurs enfants à faire leur toilette sont des abuseurs. Le besoin d'intimité de l'enfant à cet âge est normal et celui-ci doit comprendre qu'il peut simplement manifester son besoin à ses parents.

Des difficultés sont aussi survenues avec la version longue de l'histoire de Lison, qui est l'histoire d'une fillette subissant l'abus sexuel d'un oncle. La version longue de cette histoire rend les intervenants mal à l'aise, parce qu'elle inclut des passages sur des pratiques sexuelles jugées trop explicites pour les enfants de cet âge. D'un commun accord, les intervenants ont décidé d'utiliser uniquement la version moins détaillée à l'avenir. Un professeur a aussi observé l'ambiguïté dans les réponses des enfants à la suite des histoires : ils souhaitent parfois accepter les ruses de l'abuseur pour s'échapper ensuite.

Lors de la cinquième séance, les enfants posent encore quelques questions d'éclaircissement sur les abus sexuels, mais passent aussi beaucoup de commentaires. Certains suggèrent d'inclure au programme une histoire d'abus impliquant un adolescent afin de refléter cette réalité. De plus, s'assurer de traiter de tous les types d'abuseurs au cours des cinq séances du programme est ressorti comme important. À cette fin, insérer des exemples d'abus de type intrafamilial ou par des personnes connues dans le cahier d'exercices *Le courage à l'épreuve*.

En outre, l'importance de bien clarifier ce que sont les ruses de l'abuseur a aussi été ressortie. De même, un intervenant a soulevé la nécessité de conclure le programme en disant à l'enfant qu'il doit absolument parler lorsqu'il ne se sent pas bien, vivant une situation d'abus ou non. Ce serait aussi un moment approprié pour faire un retour sur les personnes de confiance identifiées à la deuxième séance.

Certains CLSC ont utilisé des techniques d'impact servant à illustrer l'importance de parler à une personne de confiance et le soulagement que procure cette confidence lorsque l'enfant vit quelque chose

de difficile. L'une des techniques d'impact était déjà intégrée au programme, une autre a été développée par une équipe d'intervention.

LES RENCONTRES INDIVIDUELLES À LA SUITE DU PROGRAMME

Enfants rencontrés en individuel

À la suite des cinq séances du programme, 1 264 élèves ont été rencontrés individuellement, par l'intervenant de CLSC qui animait les séances de groupes, soit 29 % des élèves ayant reçu le programme. La proportion d'élèves joints en individuel varie de 6 % à 52 % selon le territoire de CLSC. Ces rencontres individuelles étaient effectuées à la demande des élèves ou en raison de leurs réponses à des questions-filtres visant à cibler les élèves possiblement affectés négativement par le programme. Les questions-filtres *Comment te sens-tu?* et *As-tu des questions?* seraient d'ailleurs utilisées dans la majorité des CLSC. Il arrive aussi que les jeunes soient invités à des rencontres individuelles par les intervenants parce que ceux-ci ont cerné chez eux un certain malaise pendant les séances.

Moment des rencontres individuelles

Cette étape du programme est-elle réalisée systématiquement à la fin de la cinquième rencontre? En fait, la majorité (83 %) des rencontres individuelles est effectuée lorsque le programme complet a été offert aux enfants. Plusieurs intervenants précisent qu'habituellement, ils doivent revenir pour terminer les rencontres individuelles, parfois la journée même ou une semaine plus tard. Des intervenants font ces rencontres à l'intérieur même de la 5e séance.

D'autres intervenants disent effectuer des rencontres individuelles en cours de programme, selon la demande des jeunes et leurs disponibilités : 17 % des rencontres individuelles furent effectuées dans ce contexte.

Tableau 14 Réponses des intervenants présents à la rencontre de bilan aux questions portant sur le moment des rencontres individuelles et l'utilisation des questions-filtres

	Oui (%)	Pas toujours (%)	Non (%)
Les rencontres individuelles sont-elles réalisées systématiquement à la fin de la 5e rencontre? (n = 9)	44,4	55,6	0,0
La question *Comment te sens-tu?* est-elle utilisée? (n = 9)	88,9	0,0	11,1
La question *As-tu des questions?* est-elle utilisée? (n = 9)	100,0	0,0	0,0

Raisons des rencontres individuelles

La principale raison faisant en sorte que les enfants souhaitent être rencontrés individuellement serait le besoin d'obtenir de l'information complémentaire ou de vérifier s'ils ont bien compris certaines notions. Cette catégorie concerne plus de 60 % des enfants rencontrés en individuel. Selon les intervenants, les éléments moins bien compris par les jeunes seraient, entre autres, les distinctions entre les divers types d'abus. Aussi, plusieurs jeunes poseraient des questions sur des situations hypothétiques extrêmes pouvant survenir avec des abuseurs :

- « Est-ce que cela se peut que plein de monde m'abusent? »
- « Qu'est-ce que je fais si je suis dans une maison avec l'abuseur et qu'il n'y pas le téléphone et que les voisins restent loin? »

Les autres types d'éléments soulevés sont beaucoup moins fréquemment relevés par les intervenants et sont présentés au tableau 15. Les éléments concernent les différents types d'abus ou de difficultés vécus par les enfants (relations difficiles avec la fratrie et les pairs, abus sexuel, psychologique ou verbal et physique, difficultés reliées à des méthodes éducatives inadéquates), ou encore la crainte d'être éventuellement victime d'abus ou l'incertitude de l'être actuellement.

Les relations difficiles et la violence avec les pairs sont soulevées par 14 % des élèves rencontrés et la crainte d'être éventuellement victime d'abus par 9 %. Certains enfants ressentent aussi simplement le besoin de manifester leur appréciation ou de discuter de quelques-unes des notions (7 %). Les intervenants précisent qu'à l'occasion, certains jeunes démontrent, par des questions, leur curiosité par rapport à la sexualité, ou encore au vécu amoureux précoce et, qu'exceptionnellement, des jeunes inventent ou fabulent des histoires d'abus.

Tableau 15 Pourcentage des éléments soulevés lors des rencontres individuelles

Éléments soulevés lors des rencontres individuelles (n = 1 264)*	%
Besoin d'explications supplémentaires ou vérification de la compréhension	62,9
Relations avec pairs difficiles ou violence par les pairs	14,1
Crainte d'être éventuellement victime d'abus	9,3
Appréciation des rencontres et discussions des notions abordées	7,3
Abus sexuel actuel ou passé	5,4
Abus psychologique ou verbal	5,1
Se questionne « Suis-je victime d'abus? »	5,0
Méthodes éducatives inadéquates	4,3
Abus physique	3,9
Violence dans la fratrie	3,8

* Plus d'une catégorie d'éléments soulevés peut s'appliquer à un jeune rencontré. C'est pourquoi la sommation des pourcentages dépasse 100 %.

LES INTERVENTIONS RÉALISÉES AUPRÈS DES ENFANTS

En plus de la description du nombre de rencontres individuelles tenues, tous les intervenants ayant dispensé le programme ont fourni de l'information sur les interventions réalisées avec les enfants à la suite du programme. Il s'avère ainsi que 210 interventions ponctuelles et 45 suivis furent réalisés pour donner suite aux rencontres individuelles avec les élèves. De plus, un total de 24 signalements furent effectués en raison des situations détectées à la suite du programme. Ces diverses interventions effectuées sont présentées au tableau suivant par territoire de CLSC. La grande variation constatée dans les proportions des rencontres individuelles réalisées par CLSC, allant de 6 % à 48 %, est toutefois difficile à expliquer.

Certains animateurs du programme effectuent eux-mêmes toutes les interventions requises par la situation détectée auprès de l'élève, mais d'autres réfèrent à d'autres intervenants de leur équipe lorsque leur disponibilité ou leur compétence ne suffit pas.

Tableau 16 Nombre et proportions d'enfants rencontrés en individuel, nombre d'interventions ponctuelles, de suivis et de signalements effectués à la suite du programme

CLSC	Enfants rencontrés en individuel (nombre)	Rencontres individuelles (%)	Interventions ponctuelles (nombre)	Suivis (nombre)	Signalements (nombre)
Paul-Gilbert	285	26,6	17	6	2
Desjardins	198	34,0	30	10	10
Arthur-Caux	167	51,9	11	4	3
Bellechasse	71	26,8	6	3	2
Beauce-Sartigan	113	18,8	36	4	1
Beauce-Centre	14	6,5	4	0	0
Les Etchemins	77	43,0	29	6	0
Frontenac	109	23,8	33	0	0
L'Islet	42	22,5	11	4	2
Montmagny	9	6,3	4	2	0
La Nouvelle-Beauce	179	47,8	29	6	4
Total	**1 264**	**28,7**	**210**	**45**	**24**

APPRÉCIATION GLOBALE DE LA FAÇON DE FAIRE

Des données sur l'appréciation globale du programme ont été recueillies auprès de plusieurs informateurs : les intervenants des séances évaluées et ceux présents à la rencontre de bilan, les professeurs, les parents ainsi que les élèves des séances évaluées. Voici les résultats pour chacun de ces types d'informateurs.

LES INTERVENANTS DES SÉANCES ÉVALUÉES

Malgré l'occurrence de certaines difficultés dans une proportion importante des rencontres, les intervenants de CLSC se sont dits *assez* ou *très* satisfaits du déroulement de leurs rencontres (moyenne

de 3,6 sur 4). Ils ont déclaré également que les élèves semblaient apprécier *assez* ou *beaucoup* les rencontres (moyenne de 3,6 sur 4). La rencontre n° 3 soulève une appréciation plus modérée que les autres, avec 33 % de mentions *beaucoup* pour l'aspect satisfaction et appréciation des enfants. La rencontre n° 1, quant à elle, est la seule à obtenir une mention *peu* satisfaisante de la part de l'un des informateurs tant pour la satisfaction que pour l'appréciation des enfants.

Tableau 17 Appréciation selon les intervenants de CLSC

	Pas du tout (%)	Peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?				
• Rencontre 1 (n = 12)	0,0	8,3	25,0	66,7
• Rencontre 2 (n = 12)	0,0	0,0	16,7	83,3
• Rencontre 3 (n = 12)	0,0	0,0	66,7	33,3
• Rencontre 4 (n = 12)	0,0	0,0	41,7	58,3
• Rencontre 5 (n = 11)	0,0	0,0	45,5	54,5
• Rencontres 1 à 5	0,0	1,7	39,0	59,3
De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?				
• Rencontre 1 (n = 12)	0,0	8,3	16,7	75,0
• Rencontre 2 (n = 12)	0,0	0,0	25,0	75,0
• Rencontre 3 (n = 12)	0,0	0,0	58,3	41,7
• Rencontre 4 (n = 12)	0,0	0,0	33,3	66,7
• Rencontre 5 (n = 11)	0,0	0,0	36,4	63,6
• Rencontres 1 à 5	0,0	1,7	33,9	64,4

LES INTERVENANTS PRÉSENTS À LA RENCONTRE DE BILAN

Les intervenants présents à la rencontre de bilan jugent adéquat le format du programme. Ainsi, ils considèrent tous *assez* ou *beaucoup* adéquat le nombre de rencontres, leur fréquence ainsi que cette façon de sensibiliser les élèves.

Tableau 18 Appréciation du format des rencontres selon les intervenants présents lors de la rencontre de bilan

	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
Le nombre de rencontres est-il adéquat? (n = 8)	0,0	0,0	62,5	37,5
La fréquence des rencontres (une fois par semaine) est-elle adéquate? (n = 9)	0,0	0,0	44,4	55,6
Cette façon de sensibiliser les élèves est-elle adéquate? (n = 9)	0,0	0,0	22,2	77,8

LES PROFESSEURS AYANT OBSERVÉ LES SÉANCES ÉVALUÉES

Les professeurs ont observé que les élèves semblaient intéressés aux rencontres et ont bien participé. Leurs réponses se répartissent entre la cote *assez* et *très bien* pour chacune des rencontres pour une cote moyenne de 3,7 pour la participation et de 3,6 pour l'intérêt (sur une possibilité de 4 points).

LES ÉLÈVES DES SÉANCES ÉVALUÉES

Le tableau suivant présente les résultats de certaines questions qui ont été posées aux 283 enfants ayant participé à l'évaluation, à la fin des cinq rencontres du programme. Les résultats permettent de constater qu'une majorité des enfants ont apprécié le programme. En fait, 77 % des enfants disent avoir *beaucoup* aimé le programme et 66 % aimeraient *beaucoup* qu'il soit donné à nouveau.

Tableau 19 Pourcentage des enfants ayant répondu aux différentes questions sur le programme de prévention des abus

Questions	Oui, beaucoup (%)	Un petit peu (%)	Non (%)
• As-tu aimé les cinq rencontres du programme?	76,5	20,7	2,8
• Aimerais-tu que les rencontres soient données à nouveau?	65,7	18,6	15,7

LES PARENTS

Quelques plaintes ou situations difficiles

Il a été demandé spécifiquement aux intervenants s'ils avaient reçu des plaintes des parents entourant le programme destiné à leur enfant. Des intervenants de cinq CLSC ont précisé avoir eu quelques plaintes (de une à quatre), ne se limitant toutefois pas à l'année d'implantation en cours au moment de l'évaluation. Certains parents jugent le programme plus ou moins adapté en fonction de l'âge du jeune, le trouvant trop explicite ou présentant une vision négative et abusive de la sexualité avant même que l'enfant ait reçu une éducation sexuelle. D'autres se sont plaints des réactions négatives de leur enfant, par exemple de la peur, des perturbations du sommeil. Un parent a questionné le droit légal d'effectuer des rencontres individuelles avec les enfants.

Quelques appels téléphoniques de parents qui souhaitaient obtenir davantage de renseignements sur le programme et ses modalités ont aussi été reçus par les intervenants. Certaines demandes ont également été effectuées par les parents. Par exemple, à la suite d'une plainte d'abus commis par un enseignant, des parents ont demandé qu'un intervenant du CLSC se présente à une rencontre de parents pour les informer sur les abus.

Des commentaires généralement positifs

La majorité des parents considère que le programme a permis à leur enfant d'être plus conscient du problème des abus, mieux préparé à faire face à des situations d'abus et qu'il n'a pas eu d'effets non souhaités sur eux. Ces résultats confirment d'ailleurs les résultats obtenus par notre mesure sur les effets du programme.

De plus, à la fin du questionnaire destiné aux parents, un endroit était prévu pour que ceux-ci puissent faire part de leurs commentaires généraux. Ainsi, 59 parents, soit plus du quart des répondants, ont ainsi choisi de s'exprimer librement à cette occasion. De ce nombre, 76 % ont rédigé un message signifiant qu'il est adéquat ou nécessaire de donner ce programme et qu'ils sont d'accord. En voici quelques exemples :

- « Très beau programme sur des sujets délicats, mais qui devraient être abordés avec nos enfants! »
- « Veuillez continuer ce programme SVP, c'est essentiel, l'abus est inacceptable. Félicitations! »
- « Beau programme, belle sensibilisation! »

Quelques parents ont aussi précisé que le programme les avait aidés dans leur tâche éducative avec les enfants. De façon plus spécifique, ils ont exprimé, pour la plupart, qu'il n'est pas facile pour eux d'aborder le sujet des abus et que le programme a permis de faciliter cela. Voici quelques exemples de ces propos :

- « Merci de donner de l'information. Quelquefois nous sommes un peu dépourvus pour passer l'information. Merci pour votre bon travail! »
- « Je trouve que ce programme est vraiment très bien. Les questions au sujet de l'attitude des parents sont très bien, ça nous fait réfléchir dans nos relations quotidiennes avec nos enfants. Merci! »

Finalement, quelques parents ont fait des suggestions pour améliorer le programme, ou encore la prévention des abus en général. Occasionnellement, il est mentionné de rendre les séances plus actives pour les jeunes en intégrant des jeux de rôles pour pratiquer les réactions appropriées, ou encore d'autres façons de faire participer davantage les enfants. Intégrer le taxage dans les notions abordées ainsi que donner un atelier à chacun des niveaux scolaires sont aussi proposées. Un parent signale, de son côté, qu'il aurait apprécié une rencontre de parents avant que le programme ne commence, puisqu'il aime bien être informé sur les contenus et les méthodes éducatives employées avec ses enfants.

RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION

L'IMPLANTATION EN GÉNÉRAL

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, plus de 4 400 élèves ont reçu le programme, représentant la quasi-totalité des classes de troisième année de la région de la Chaudière-Appalaches. Ce programme a été donné par 45 intervenants de CLSC, des infirmières et des intervenants sociaux, accompagnés habituellement par l'enseignant, comme participant ou observateur.

Il résulte des cinq séances de groupe, des rencontres individuelles dont la proportion est variable d'un territoire à l'autre, rejoignant en moyenne 29 % des élèves ayant reçu le programme. Cette proportion d'enfants rencontrés en individuel dénote vraisemblablement un souci des intervenants de prévenir les effets non souhaités pouvant être associés à la réalisation d'un programme de prévention des abus ainsi que de soutenir les enfants vivant une situation abusive ou difficile. La majorité de ces rencontres individuelles est réalisée lorsque tout le programme a été dispensé aux élèves, mais le moment exact diffère selon le CLSC. La raison principale de ces rencontres est le besoin des enfants d'obtenir de l'information complémentaire, ou encore de vérifier la compréhension de certaines notions. Les résultats indiquent qu'une proportion d'enfants se confie sur des réelles situations d'abus lors de ces rencontres. Aussi, le programme a donné suite à d'autres interventions ponctuelles, au nombre de 210, ainsi qu'à 45 suivis et 24 signalements à la DPJ.

Bien que le programme fonctionne dans tous les territoires, certaines modalités d'implantation varient. Les séances sont animées la plupart du temps par un seul intervenant, mais parfois en dyade. Le programme est dispensé à tout moment de l'année, sauf en début d'année scolaire, et les rencontres sont le plus souvent d'une fréquence hebdomadaire, mais quelques fois espacées de plus d'une semaine. Aussi, en raison de contrainte de temps, les rencontres ne sont pas toujours dispensées de façon intégrale. Toutefois, à peu d'exceptions, tous semblent satisfaits de ce programme, autant les intervenants, les enseignants, les élèves et les parents. Les objectifs de ce volet semblent d'ailleurs atteints. Les variations mesurées d'un CLSC à l'autre, quant aux modalités d'implantation du programme, démontrent probablement une capacité d'adapter le programme au milieu scolaire selon leur calendrier et la disponibilité des enseignants. Elles sont aussi le reflet de réalités différentes d'un CLSC à l'autre.

LE DÉROULEMENT DES SÉANCES ET DES PISTES POUR STIMULER DAVANTAGE L'INTÉRÊT DES ENFANTS

Les questionnements des élèves, lors des rencontres de groupe, représentent un indicateur important de leur intérêt. De plus, les notions semblent présentées de façon interactive et des exercices d'application ou d'approfondissement des connaissances apprises, de formats variés, sont effectués en groupe. Selon la littérature, ces différentes activités d'apprentissage dynamiques sont associées à plus d'efficacité. Quelques intervenants ont aussi précisé des aspects appréciés particulièrement par les enfants : ils adorent les affiches et aimeraient les avoir; ils apprécient beaucoup les histoires racontées et sont impatients d'en connaître le dénouement; ils apprécient l'activité d'affirmation (le fait d'apprendre à dire « non » de façon convaincante) et ils aiment le carnet sur les droits et les devoirs.

Dans un souci de rendre les séances plus dynamiques, de faire varier davantage les stimuli afin de favoriser une meilleure attention et participation des élèves et, du même coup, une meilleure intégration des notions par ceux-ci, les informateurs ont proposé différents trucs : support audio visuel, jeux de rôles, travail en équipe des élèves, les faire dessiner, diversifier régulièrement le type d'activités pour susciter et

mieux conserver leur attention. D'autres suggestions tendent vers une amélioration de l'adaptation de certaines parties du contenu et de la façon de le présenter, en fonction du temps disponible pour le livrer, de l'âge des enfants et de leur niveau de compréhension. Déjà, plusieurs de ces modifications ont été effectuées, conformément aux attentes des intervenants présents à la rencontre de bilan, et seront effectives pour l'année d'implantation 2003-2004.

De plus, l'idée de donner à l'enfant un outil lui permettant de se rappeler des éléments importants de chacune des cinq séances a aussi été soulevée. À cet effet, la possibilité de rédiger un petit manuel destiné à l'enfant, attrayant visuellement, a été mentionnée. Les intervenants d'un CLSC ont d'ailleurs confectionné un cahier de l'élève dans lequel tous les exercices à réaliser sont joints ainsi qu'un petit format des affiches illustrant les thèmes des cinq rencontres. Ce manuel a beaucoup suscité l'attention des intervenants présents lors de la rencontre de bilan, particulièrement les affiches thématiques, en petit format, intégrées dans ce manuel et étant particulièrement appréciées des enfants.

UNE CONCORDANCE DU PROGRAMME AVEC LA LITTÉRATURE

La présente évaluation n'avait pas comme objectif de comparer les programmes de prévention des abus en milieu scolaire à d'autres stratégies en prévention des abus. Elle permet toutefois de constater que le programme a été conçu à partir d'éléments favorisant l'efficacité tels que mentionnés par les experts : clientèle cible, nombre de rencontres, fréquence des rencontres, thèmes abordés et stratégies pédagogiques. Le contenu apparaît généralement clair, structuré et complet. En effet, il vise toutes les compétences abordées dans les programmes répertoriés et considérées essentielles : reconnaître, résister, rapporter et rassurer. De même, tous les thèmes plus spécifiques, retrouvés dans d'autres programmes, y sont utilisés soit l'appartenance du corps, le continuum des touchers, le secret, le refus, la dénonciation, la culpabilité et l'agresseur.

Le principal élément de la littérature n'ayant pas été totalement suivi est que le programme soit dispensé par une personne significative de l'entourage du jeune, tel l'enseignant. Ce sont les intervenants de CLSC qui dispensent le programme. Par contre, s'ils sont assez souvent présents dans l'école, ils peuvent être connus et reconnus par les élèves.

DES PISTES POUR CLARIFIER LES PROCÉDURES ET AMÉLIORER LA PRÉSENTATION DES SÉANCES AUX ENFANTS

Seule la rencontre n° 3 apparaît manquer un peu de structure. En effet, il y a chevauchement des éléments d'information d'une section à l'autre, l'ordre de présentation des éléments est plus ou moins cohérent et les liens entre certaines parties du contenu ne sont pas vraiment clairs. De plus, certains aspects du programme livré aux enfants gagneraient à être clarifiés. L'information à ajouter serait particulièrement les réponses correctes et nuancées aux questions posées aux enfants au cours des séances, ainsi que celles adéquates aux exercices qui sont proposés aux élèves, car celles-ci sont manquantes à quelques occasions. Les notions à enseigner aux enfants par la lecture d'une histoire doivent également être précisées, ce qui n'est pas le cas à une occasion dans le manuel, soit pour la rencontre n° 5, histoire de Nathan.

Il est d'ailleurs apparu lors de l'évaluation que tous les intervenants ne sont pas nécessairement bien informés sur toutes les modalités du programme. De plus, tous les intervenants n'ont pas le même niveau d'aise pour présenter les diverses notions aux enfants. Il est clair que chacun des intervenants

s'approprie les notions de son mieux et le rend aux enfants à sa façon. Cette situation est normale, mais peut occasionner certains problèmes. Même les intervenants-pivot présents à la rencontre de bilan ne partageaient pas les mêmes pratiques et la même compréhension de certains aspects du contenu. Qu'en est-il alors des autres intervenants de chacune des équipes des onze CLSC?

Dispenser des informations sur les abus à des jeunes enfants est un acte délicat, et afin que le programme porte fruit, il est nécessaire que son contenu soit transmis le mieux possible. La connaissance des notions importantes et la compréhension du programme par les animateurs est l'une des conditions essentielles garantes de l'efficacité du programme. Dans ce contexte, l'élaboration d'un texte complémentaire clarifiant les procédures à suivre pour implanter le programme ainsi que comprenant un maximum d'information sur les façons suggérées comme adéquates pour livrer le contenu apparaît indiqué (ex. suggestions de certains intervenants, précisions de toutes les nuances nécessaires à apporter au contenu, information livrée lors des formations reçues, etc.). Ce texte serait particulièrement nécessaire aux nouveaux intervenants joignant l'équipe et n'ayant pas nécessairement d'expérience dans l'animation de programme de prévention des abus. Quoique les résultats indiquent une relative stabilité du personnel impliqué dans la dispense de ce programme, le « roulement » des intervenants est une réalité difficilement contrôlable en CLSC. Ce texte devrait également préciser la marche à suivre pour les autres volets du programme afin de rendre les pratiques plus homogènes.

UNE SÉANCE DE RAPPEL À VENIR

Finalement, une séance de rappel sera rédigée et expérimentée l'an prochain. Un intervenant suggère que l'on prenne des mesures pour vérifier ce dont les jeunes se souviennent, avant de procéder à la rédaction de cette séance.

Chapitre 4

« Sensibilisation du personnel scolaire » : description et implantation

Un deuxième volet du programme de prévention est destiné au personnel scolaire côtoyant les enfants visés par le programme. Voici une brève description du volet Sensibilisation du personnel scolaire, suivi de l'information sur son implantation dans la région. Pour terminer, l'appréciation des intervenants des CLSC sur la façon de faire est présentée ainsi que des pistes de solutions envisagées.

OBJECTIFS ET CONTENU

Ce volet a pour objectif général de sensibiliser le personnel scolaire à la problématique des abus envers les enfants et au programme de prévention des abus. Divers blocs d'information à transmettre sont proposés et correspondent aux objectifs spécifiques suivants :

- reconnaître les principales composantes du programme;
- définir les notions d'abus psychologique, verbal, physique, sexuel et de négligence;
- estimer l'ampleur des abus à l'égard des enfants;
- nommer les conséquences des abus sur le bien-être des enfants;
- comprendre le devoir de signalement en matière d'abus physique et sexuel;
- adopter les attitudes soutenantes vis-à-vis l'enfant qui dévoile un abus;
- établir des liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise*.

L'information à transmettre au personnel scolaire débute par une description des trois composantes soutenant l'élaboration du programme, soit le développement des compétences cognitives, l'estime de soi et l'appui d'un réseau social. Elles sont, en fait, les facteurs de protection ciblés par le programme et sont expliquées au personnel scolaire en mettant en relief de quelle façon elles sont touchées par le programme. Les facteurs justifiant le choix de la clientèle cible sont également expliqués. De plus, l'information sur les trois volets du programme et ses rencontres avec les enfants sont présentées. Chacune de ces séances est illustrée en précisant le message principal véhiculé, l'objectif spécifique ainsi que les activités d'apprentissage prévues pour chacune des cinq rencontres.

Ensuite, les notions d'abus sont définies, et pour chacun des types d'abus (abus psychologique, verbal, physique et sexuel), les conséquences associées, retrouvées dans la littérature, sont résumées. La négligence et ses conséquences sont également inclues dans l'information devant être transmise au personnel scolaire.

Également, un autre point abordé est le devoir de signalement en matière d'abus physique et sexuel. À ce sujet, les divers principes à suivre sont énoncés de même que les indices permettant de dépister la situation d'un enfant abusé. Finalement, le dernier point devant être abordé avec le personnel

scolaire traite de la façon de réagir face à un enfant qui dévoile être victime d'une situation d'abus, ou encore de la manière d'aborder un enfant que l'on croit être abusé sans lui suggérer quoique ce soit.

Tel que mentionné précédemment, peu d'auteurs élaborent sur l'importance d'associer les enseignants ou les autres membres du personnel scolaire à la dispense d'un programme de prévention des abus. Toutefois, selon Tourigny et Lavergne (1995), il importe que certains membres du personnel scolaire aient des connaissances et des habiletés nécessaires pour, entre autres, informer les élèves, les soutenir dans leur cheminement et détecter les abus possibles. Il semble de plus que l'efficacité des programmes de formation du personnel scolaire ait déjà été démontrée. Ainsi, le fait que le personnel scolaire des écoles primaires de la région de la Chaudière-Appalaches soit formé et informé dans le cadre du programme de prévention des abus constitue une force du programme.

Quelques questions ont été posées aux intervenants lors de la rencontre de bilan afin d'évaluer leur opinion sur le contenu des séances de sensibilisation du personnel scolaire. Il ressort que 78 % des CLSC le jugent *assez* ou *beaucoup* exhaustif et que la totalité d'entre eux le considèrent *assez* ou *beaucoup* adapté au personnel scolaire. La forme de présentation de l'information fait moins l'unanimité puisque seulement 40 % la jugent *assez* ou *beaucoup* attrayante. Le tableau suivant présente les résultats détaillés.

Tableau 20 Appréciation du contenu du manuel pour la rencontre de sensibilisation au personnel scolaire selon les intervenants de CLSC

	Pas du tout (%)	Peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• Le contenu est-il exhaustif? (n = 9)	22,2	0,0	55,6	22,2
• Le contenu est-il adapté au personnel scolaire? (n = 10)	0,0	0,0	70,0	30,0
• L'information est-elle présentée dans une forme attrayante permettant d'attirer l'attention du personnel scolaire? (n = 10)	0,0	60,0	30,0	10,0

Enfin, en ce qui a trait de façon spécifique, à l'atteinte de chacun des objectifs, six des sept objectifs de ce volet sont considérés atteints selon les intervenants de CLSC questionnés. En fait, dépendamment de l'objectif considéré, la proportion de CLSC le jugeant *assez* ou *beaucoup* atteint varie de 70 % à 100 %. Un seul se démarque en reflétant moins de satisfaction que les autres : il s'agit de celui qui traite d'établir des liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. En effet, seulement 40 % des représentants de CLSC ont évalué celui-ci comme étant *assez* ou *beaucoup* atteint. Le tableau suivant illustre, de façon plus détaillée, les résultats.

Tableau 21 Atteinte des objectifs du volet Sensibilisation du personnel scolaire selon les intervenants de CLSC ($n = 10$)

Objectifs : Le participant est-il capable ...	Pas du tout (%)	Peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• de reconnaître les principales composantes du programme?	0,0	10,0	30,0	60,0
• de définir les notions d'abus psychologique, verbal, physique, sexuel et négligence?	0,0	0,0	70,0	30,0
• d'estimer l'ampleur des abus à l'égard des enfants?	0,0	10,0	80,0	10,0
• de nommer les conséquences des abus sur le bien-être des enfants?	10,0	20,0	50,0	20,0
• de comprendre le devoir de signalement en matière d'abus physique et sexuel?	0,0	20,0	60,0	20,0
• d'adopter des attitudes soutenantes vis-à-vis l'enfant qui dévoile un abus?	0,0	20,0	80,0	0,0
• d'établir des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise?	10,0	50,0	30,0	10,0

Une analyse de l'information à présenter au personnel scolaire permet de constater qu'elle est structurée et couvre les objectifs de ce volet, à l'exception, comme l'ont mentionné les intervenants de CLSC, de l'objectif visant à établir des liens avec le *Programme de formation de l'école québécoise*. Il semble que l'information nécessaire sur ce point ait été uniquement transmise dans quelques milieux choisis pour expérimenter ce nouveau programme de formation. En fait, les trois professeurs sélectionnés de la MRC de Beauce-Sartigan ont été interrogés à ce sujet par un court questionnaire. Ils ont été unanimes à considérer adéquats les outils transmis pour mettre en relief les apprentissages proposés. De même, ils ont tous jugé le contenu du programme de prévention des abus conforme à la réforme, et comme étant susceptible de favoriser le développement des compétences ciblées.

De plus, dans le manuel, aucune section ne comporte des règles générales à suivre spécifiquement à ce volet. Par exemple, il n'est pas mentionné qui doit être considéré comme le personnel scolaire devant être sensibilisé. En fait, certains de ces renseignements sont indiqués dans les annexes pouvant être remises au personnel scolaire, mais ne figurent pas ailleurs comme instructions officielles pour les intervenants.

DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

Outre l'analyse des objectifs et du contenu du volet *Sensibilisation du personnel scolaire*, son implantation a été évaluée. Le nombre de rencontres réalisées, le moment où elles ont eu lieu, le personnel rencontré ainsi que le déroulement des séances sont présentés.

LES RENCONTRES RÉALISÉES

Selon les renseignements fournis par les intervenants dans les grilles de collecte d'information sur l'implantation du programme, au total, 118 rencontres de sensibilisation du personnel scolaire ont été menées au cours de l'année 2002-2003. Il est à noter que le personnel scolaire doit être sensibilisé à tous les trois ans alors que le nouveau personnel scolaire doit l'être dès son arrivée. De ces rencontres, 54 étaient individuelles et 62 de groupe. Au total, 487 personnes furent sensibilisées. Le nombre de rencontres de sensibilisation du personnel varie selon le territoire de CLSC considéré. Il est possible de constater qu'en comparaison du nombre d'écoles, la quantité de rencontres de sensibilisation de groupe fut peu élevée, soit 62 pour 122 écoles. De plus, pour plusieurs CLSC, une sensibilisation massive a été réalisée l'an dernier (2001-2002), lors de la première année d'implantation. Le tableau 22 illustre ces résultats de façon détaillée.

Tableau 22 Nombre de rencontres de sensibilisation du personnel scolaire et de personnes sensibilisées selon le territoire de CLSC au cours de l'année 2002-2003

CLSC	Nombre d'écoles	Rencontres de groupe	Rencontres individuelles	Personnes sensibilisées
L'Islet	11	6	5	13
Montmagny	6	0	0	0
Bellechasse	11	3	1	7
Desjardins	11	13	3	183
Paul-Gilbert	17	11	3	36
Arthur-Caux	12	4	5	19
La Nouvelle-Beauce	11	9	1	122
Beauce-Centre	6	2	6	14
Les Etchemins	7	2	1	27
Beauce-Sartigan	14	7	2	29
Frontenac	16	5	27	37
Total	**122**	**62**	**54**	**487**

En entrevue, les intervenants ont mentionné que certains conseils d'établissement avaient été vus l'an dernier et, étant donné le mandat de plusieurs années des membres de ces conseils, il ne s'avérait pas nécessaire de les rencontrer à chaque année. Aussi l'information recueillie révèle qu'aucun conseil d'établissement scolaire n'a été vu au cours de la dernière année d'implantation.

LE MOMENT DES RENCONTRES

Selon les intervenants interrogés, le moment où sont tenues les rencontres de sensibilisation du personnel scolaire varie d'un territoire de CLSC à l'autre. Elles ont plus souvent lieu avant la première séance dispensée aux enfants, généralement plus d'une semaine avant celle-ci (60 %), mais parfois aussi dans celle la précédant, dans la même semaine, ou encore en début d'année scolaire. De plus, il semble qu'elles sont souvent tenues en fin de journée, et plus rarement lors de journées pédagogiques.

En fait, les intervenants d'un seul CLSC ont mentionné réaliser les rencontres lors de journées pédagogiques.

LE PERSONNEL SENSIBILISÉ

Le personnel sensibilisé varie également selon le CLSC considéré. Tous les CLSC sensibilisent les professeurs de troisième année. Toutefois, une proportion importante d'entre eux présentent également à la direction (60 %) et aux éducateurs spécialisés de leur école (70 %). Certains intervenants affirment que d'autres enseignants sont sensibilisés (30 %), de même que les psychologues de leur école (30 %). Parmi les autres enseignants qui assistent aux rencontres (autres que ceux de troisième année), un représentant de CLSC a noté qu'il s'agit des enseignants en adaptation scolaire et un autre a mentionné que tous les enseignants sont sensibilisés. Finalement, il semble que tout le personnel enseignant et non enseignant soit informé dans quelques CLSC (30 %). Parmi les autres représentants du personnel non enseignant assistant aux rencontres, certains CLSC précisent qu'il s'agit des stagiaires en enseignement, des responsables du service de garde ainsi que des surveillants du midi.

Tableau 23 Proportion du personnel sensibilisé lors des rencontres, par catégorie d'emploi, selon les intervenants de CLSC ($n = 10$)

Personnel sensibilisé	(%)
Les enseignants de 3e année	100,0
Les éducateurs spécialisés	70,0
La direction	60,0
D'autres enseignants que ceux de 3e année	30,0
Les psychologues	30,0

DÉROULEMENT DES RENCONTRES DE SENSIBILISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

L'animation

Les animateurs des rencontres de sensibilisation du personnel scolaire sont les personnes qui animent les séances de prévention auprès des enfants. Ce sont des infirmières ou des intervenants sociaux. Les séances sont parfois animées en équipe, parfois par une seule personne. Certains CLSC ont des réalités quelque peu différentes : un représentant mentionne que l'enseignant coanime ces rencontres de sensibilisation, un autre qu'une infirmière ne dispensant pas le programme coanime avec l'intervenante sociale responsable du programme.

De plus, la durée de ces rencontres de sensibilisation varie de 30 minutes à 1 h 30. Toutefois, la majorité des CLSC (70 %) prend de 1 h à 1 h 30 pour livrer le contenu au personnel scolaire. Les autres prennent moins d'une heure.

Le soutien à l'animation

Les intervenants animateurs de tous les CLSC remettent de l'information écrite pendant leurs présentations de groupe au personnel scolaire. Si la majorité (70 %) mentionne d'ailleurs remettre tous les renseignements qui est proposés dans le manuel, les autres disent n'en remettre qu'une partie. L'information est aussi présentée sur transparents, tableau ou rétroprojecteur selon la personne qui

anime la rencontre. La majorité des informateurs dit procéder de la même façon lorsqu'ils effectuent des rencontres de sensibilisation individuelles. Ceux d'un CLSC précisent procéder de façon plus interactive (ex. par discussion), ceux d'un autre CLSC procèdent selon la demande spécifique de leur interlocuteur.

Le signalement et la participation des Centres jeunesse Chaudière-Appalaches (CJCA)

La principale difficulté rencontrée dans l'implantation de ce volet est la réticence du milieu scolaire face au signalement. En fait, lors des rencontres de sensibilisation du personnel scolaire, les enseignants ont beaucoup de questionnements sur le signalement. Certains rapportent avoir vécu de mauvaises expériences, ont des doutes ou ressentent un malaise à signaler. D'autres enseignants mentionnent aussi que quelques directions d'école interdisent à leurs professeurs de signaler. Il semble que ces directions d'école souhaitent, par ce moyen, éviter des « situations explosives ». D'autres directeurs souhaitent être informés de ce qui se passe dans leur école et préfèrent effectuer eux-mêmes les signalements.

Il semble aussi que certaines tensions sont présentes entre l'école et l'intervenant du CLSC dû au fait que, si l'intervenant fait un signalement, il est fort probable que ce soit l'école qui doit par la suite composer avec les conséquences (réactions des parents et du milieu). Bref, au cours des rencontres de sensibilisation, les discussions sur le devoir de signalement prennent beaucoup de place et il semble difficile de convaincre les enseignants et la direction de la nécessité du signalement si la situation le requiert.

L'accord des autorités des CJCA a été obtenu afin que des intervenants de cet organisme soient présents aux rencontres de sensibilisation du personnel scolaire et puissent donner davantage d'information sur les modalités entourant le signalement. Malgré ce fait, aucune présence des CJCA n'a été enregistrée aux rencontres de sensibilisation qui ont eu cours en 2002-2003. Différentes raisons ont été nommées : peu ou pas de rencontres de groupe ont été tenues au cours de cette année, refus de la direction de l'école, ou encore présence des CJCA jugée non nécessaire. Certains intervenants mentionnent qu'une procédure claire devrait être établie avec les CJCA afin de faciliter l'approche de cette ressource par les intervenants et de simplifier l'organisation de telles rencontres lorsqu'elles sont nécessaires.

APPRÉCIATION DE LA FAÇON DE FAIRE

Enfin, des questions furent également posées aux intervenants des CLSC concernant leur appréciation globale de la façon de faire pour sensibiliser le personnel scolaire. De façon générale, les représentants des CLSC considèrent adéquate la façon de sensibiliser le personnel ainsi que la fréquence proposée de ces rencontres de sensibilisation, soit à tous les trois ans. En fait, 100 % des CLSC ont jugé *assez* ou *beaucoup* adéquate la façon de faire et 70 % la fréquence. Il est toutefois à noter qu'une proportion de 30 % des CLSC juge *peu* ou *pas du tout* adéquat le dernier aspect mentionné. En effet, certains considèrent que le personnel scolaire devrait être sensibilisé plus souvent, l'un des représentants précise que cela devrait se faire à chaque année.

Tableau 24 Appréciation globale de la façon de faire pour sensibiliser le personnel scolaire, selon les intervenants de CLSC (n = 10)

Appréciation globale de la façon de faire	Pas du tout (%)	Peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• Une fréquence d'une rencontre de sensibilisation aux trois ans est-elle adéquate?	20,0	10,0	30,0	40,0
• Cette façon de sensibiliser le personnel est-elle adéquate?	0,0	0,0	70,0	30,0

Lors du bilan, des intervenants précisent que les rencontres de sensibilisation du personnel, ainsi que la tenue du programme en général, avaient permis de créer plus de liens avec les enseignants, que ceux-ci se référaient plus souvent à eux pour différentes situations. Pour la majorité des CLSC, toutefois, il semble que le programme n'ait pas modifié le niveau de collaboration, puisque l'école disposait déjà des ressources du CLSC dans l'école avant même que le programme de prévention des abus ne soit implanté. Quoiqu'il en soit, selon certains intervenants, les rencontres de sensibilisation et le programme dans sa globalité permettent plus de visibilité et de reconnaissance du travail du CLSC au niveau scolaire.

Les intervenants mentionnent aussi que la collaboration qu'ils ont avec les enseignants et le milieu scolaire en général varie beaucoup selon les écoles. Cette qualité de collaboration dépendrait de plusieurs facteurs dont, notamment, le temps de présence que les intervenants du CLSC passent dans le milieu scolaire de façon globale et du lien de confiance qui s'est établi avec un intervenant en particulier ou avec le CLSC comme organisation au fil du temps.

RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION

Former et informer le personnel scolaire concernant les abus commis envers les enfants est démontré comme étant une mesure importante et efficace par certains auteurs (Tourigny et Lavergne, 1995). La sensibilisation du personnel scolaire en groupe a été peu prononcée au cours de l'année 2002-2003, et ce, en raison de la sensibilisation massive ayant été effectuée l'année précédente. Par contre, des rencontres de sensibilisation individuelles eurent également lieu en nombre presqu'équivalent aux rencontres de groupe. Ainsi, le nouveau personnel ou d'autres membres du personnel désirant être sensibilisés ont pu l'être.

Parmi le personnel sensibilisé au moins une fois tous les trois ans tel que proposé, les professeurs de troisième année font systématiquement figure. Ainsi, ces personnes significatives pour les enfants sont sensibilisées et sont aussi généralement présentes aux cinq séances, ce qui leur permet de connaître très concrètement les messages lancés par le programme et de les renforcer auprès des enfants lorsque nécessaire. Les autres membres du personnel scolaire en lien avec l'enfant, incluant la direction, assistent aussi à ces rencontres, mais de façon variée d'un territoire à l'autre. Ainsi, la vocation de ce volet du programme semble bel et bien s'actualiser.

Le principal problème soulevé au cours des séances est relié aux signalements à la DPJ de cas susceptibles de vivre une situation d'abus. Ce malaise des enseignants est parfois en lien avec l'attitude de certaines directions d'école. Pour les signalements à la DPJ, il est apparu nécessaire de renforcer, si possible, les liens avec cette organisation, de sensibiliser davantage le personnel scolaire et la direction concernant les procédures et la nécessité de les entreprendre, d'éviter les chevauchements des compétences et de reconnaître l'expertise de chacun. Une condition semble faciliter la sensibilisation du personnel scolaire : le fait que l'intervenant de CLSC soit assigné au programme et à l'école de façon non temporaire, qu'il ait du « temps école » attribué. En effet, il est favorable, pour établir un certain lien de confiance avec le milieu, d'être connu et visible du personnel scolaire, de la direction ainsi que des enfants.

Dans le programme de prévention des abus évalué, selon les intervenants de CLSC, il apparaît que le volet au personnel scolaire est structuré, que les objectifs visés sont atteints (sauf celui en lien avec le *Programme de formation de l'école québécoise*), que le contenu est adéquat et apprécié. La fréquence de sensibilisation ne fait toutefois pas consensus, certains croyant que le personnel doit être sensibilisé plus souvent. Il est aussi à noter que l'opinion du personnel scolaire n'a pas été sollicitée sur ce volet, ce qui est une limite. Un texte aurait toutefois avantage à être rédigé afin de préciser ou de suggérer une certaine « marche à suivre ». Cet ajout permettrait de répondre à différentes questions : qui doit être sensibilisé? Quelle est la durée des rencontres suggérées? Quelle information doit être remise? Il viserait à aider à l'appropriation de ce volet, notamment par les nouveaux intervenants. Toutefois, le « contenant » du programme, quant à lui, devrait être amélioré pour le rendre plus attrayant.

Chapitre 5

« Information aux parents » : description et implantation

Enfin, un dernier volet vise à informer les parents concernant le programme que leur enfant recevra. Pour commencer, une description du volet Information aux parents est présentée ainsi que les renseignements recueillis sur l'implantation de ce volet. Par la suite, les intervenants ont fait part de leur appréciation concernant la façon de faire et des pistes de solutions sont proposées.

OBJECTIFS ET CONTENU

L'objectif général de ce volet est de favoriser la participation des parents dans la prévention des abus à l'égard des enfants. Plus spécifiquement, ce volet vise à informer les parents sur le contenu du programme ainsi que sur la problématique des abus commis envers les enfants et de les outiller sur la prévention des abus et les attitudes à adopter face au dévoilement d'un abus sexuel par un enfant.

Les éléments à transmettre aux parents consistent en une lettre expliquant le contenu du programme destiné aux enfants, des textes d'information et des activités d'apprentissage et de réflexion. Les éléments sont remis aux parents par l'intermédiaire de leur enfant. Les thèmes principaux abordés par l'information aux parents sont donc la problématique des abus commis envers les enfants (verbaux et psychologiques, physiques et sexuels), la gestion de la colère, les attitudes démontrant le respect envers l'enfant et favorisant son affirmation, l'attitude à adopter face au dévoilement de l'abus sexuel et le respect de l'intimité.

Comme mentionné précédemment, plusieurs avantages sont attendus de l'implication des parents dans le cadre d'un programme de prévention des abus : renforcer les messages préventifs, aider à l'application concrète, favoriser la discussion sur la sexualité et le dépistage des enfants abusés (Wright et al., 1997; Renk et al, 2000). Toutefois, le niveau de participation des parents aux rencontres de formation est assez limité, variant de 25 % à 33 % selon l'étude considérée (Berrick, 1988; Spungen et al.,1989). Le choix d'informer les parents et de les associer au programme de prévention est une stratégie qui pourrait permettre de maximiser les effets du programme de prévention. Par ailleurs, il semble que le choix de les renseigner par la transmission d'information écrite est une alternative intéressante et plus économique dont l'efficacité n'est cependant pas connue.

Dans la présente évaluation, l'opinion des intervenants a été sollicitée par le biais d'un questionnaire concernant le contenu et la forme de l'information qui est envoyée aux parents. Les intervenants s'avèrent quasi-unanimes lorsqu'il est question du caractère nécessaire de l'information envoyée : 90 % la jugent *assez* ou *beaucoup* nécessaire. De même, 78 % d'entre eux la considèrent complète. Par contre, l'adaptation de l'information à la clientèle ainsi que son aspect attrayant sont jugés moins positivement : 60 % la disent *assez* ou *beaucoup* adaptée et 20 % *assez* attrayante. Le tableau suivant illustre ces résultats.

Tableau 25 Appréciation du contenu du manuel pour la communication adressée aux parents, selon les intervenants de CLSC

Concernant l'information envoyée aux parents...	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• l'information transmise est-elle adaptée aux parents? (n = 10)	0,0	40,0	50,0	10,0
• l'information transmise est-elle nécessaire aux parents? (n = 10)	0,0	10,0	40,0	50,0
• l'information transmise est-elle complète? (n = 9)	0,0	22,2	55,6	22,2
• l'information est-elle présentée dans une forme qui est attrayante et qui permet d'attirer l'attention du parent? (n = 10)	40,0	40,0	20,0	0,0

Des commentaires des intervenants ont aussi été recueillis lors de l'entrevue de groupe : il a alors été mentionné que la somme d'information transmise était trop volumineuse et que la mise en page n'était pas attrayante. Toutefois, les activités proposées semblent favoriser les échanges parent/enfant.

Afin d'évaluer le niveau d'atteinte des objectifs concernant le volet *Information aux parents*, des questions ont été posées aux intervenants et également aux parents. Parmi les 170 parents ayant dit avoir pris connaissance de l'information envoyée, entre 62 % et 79 %, selon l'objectif visé par la question, considèrent que l'information leur permettait d'atteindre *assez* ou *beaucoup* l'objectif mentionné. L'objectif le mieux atteint, selon la perception des parents, est de connaître le programme que leur enfant reçoit à l'école. Le tableau suivant présente les détails des résultats.

Tableau 26 Atteinte des objectifs de la communication adressée aux parents, selon les parents

Objectifs : L'information envoyée aux parents leur permet-elle de...	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• connaître le programme que mon enfant suit à l'école? (n = 147)	1,3	19,5	45,9	33,3
• mieux connaître le problème des abus à l'égard des enfants? (n = 159)	9,4	20,1	39	25,2
• vous donner des moyens pour discuter avec votre enfant? (n = 151)	4,4	27	38,4	25,2
• savoir quoi dire si un enfant me dévoile qu'il est victime d'un abus? (n = 147)	6,9	23,9	43,4	18,2

En ce qui a trait à la perception des intervenants, entre 60 % et 100 % d'entre eux, toujours selon l'objectif visé par la question, considèrent ceux-ci *assez* ou *beaucoup* atteints. Encore ici, l'objectif jugé le plus atteint est d'informer les parents sur le contenu du programme avec 100 % des intervenants le considérant *assez* ou *beaucoup* atteint. L'objectif d'informer les parents adéquatement sur la problématique des abus suit de près avec 90 % de mentions *assez* ou *beaucoup*. Les intervenants sont moins unanimes quant à l'atteinte des autres objectifs, soit d'outiller sur la prévention des abus et

d'outiller sur les attitudes à adopter lors d'un dévoilement avec respectivement 70 % et 60 % de mentions *assez* ou *beaucoup* (tableau 27).

Tableau 27 Atteinte des objectifs de l'information envoyée aux parents selon les intervenants de CLSC ($n = 10$)

Objectifs : L'information envoyée aux parents leur permet-elle...	Pas du tout (%)	Un peu (%)	Assez (%)	Beaucoup (%)
• d'être informés adéquatement sur le contenu du programme?	0,0	0,0	70,0	30,0
• d'être informés adéquatement sur la problématique des abus?	0,0	10,0	70,0	20,0
• d'être outillés sur la prévention des abus?	10,0	20,0	60,0	10,0
• d'être outillés sur les attitudes à adopter face au dévoilement d'un abus sexuel?	0,0	40,0	50,0	10,0

Une analyse de l'information transmise aux parents permet de constater qu'elle semble pertinente et structurée. Cette information se rapporte à trois des quatre objectifs : informer sur la problématique des abus, outiller sur la prévention des abus et sur les attitudes à adopter face au dévoilement. Toutefois, l'information transmise visant à informer sur le programme de prévention est minimale et ne couvre que les thèmes généraux abordés. C'est peut-être suffisant pour rencontrer l'objectif fixé, étant donné le fait que les parents peuvent également prendre connaissance des exercices réalisés par leur enfant, et effectuer les divers exercices qui leur sont destinés.

De plus, peu d'instructions générales pour les intervenants relatives à la transmission de l'information aux parents sont spécifiées dans ce volet (tout comme pour le volet destiné au personnel scolaire). Par exemple, il est mentionné que l'envoi aux parents doit se faire par l'intermédiaire de l'enfant, mais il n'est pas précisé sous quelle forme ni à quel moment l'information doit leur être acheminée. Les mesures devant être précisées sont relativement simples, mais gagneraient tout de même à être clarifiées.

DESCRIPTION DE L'IMPLANTATION

En plus de l'analyse des objectifs et du contenu du volet *Information aux parents*, l'envoi comme tel a été évalué, incluant le déroulement de l'envoi et le niveau d'atteinte des parents par la méthode d'information utilisée.

LE DÉROULEMENT CONCERNANT L'INFORMATION ENVOYÉE AUX PARENTS

Pour presque tous les CLSC, les renseignements sur le programme et sur la prévention des abus ont été acheminés aux parents par l'intermédiaire de leur enfant, tel que le précise la consigne. Il est à noter que l'information aux parents n'a pas été envoyée sur le territoire de l'un des CLSC en raison du fait que l'intervenant, ayant été assigné tardivement au programme, n'était pas informé de cette partie de sa tâche. Ainsi, selon l'information recueillie, alors que 4 417 enfants auraient reçu le programme, 4 256 parents auraient reçu l'information leur étant destinée, soit 96 % de la population ciblée.

L'information destinée aux parents est presque toujours remise à l'enfant par l'intervenant animateur. Par contre, certains CLSC ont fait le choix d'envoyer tout le contenu à la suite de la première séance réalisée avec les enfants, ou encore dans un seul cas, quelques jours avant cette dernière. D'autres préfèrent envoyer le contenu relatif à chacune des séances séparément. Pour cette dernière alternative, quelques éléments d'information sont envoyés aux parents à la suite de chaque séance effectuée auprès des élèves. Ainsi, environ la moitié des CLSC envoie l'information complète à la suite de la première séance, et l'autre, de façon partielle à chacune des séances. Il est à noter qu'un CLSC a saisi l'opportunité d'envoyer les coordonnées du CLSC ainsi que le nom des intervenants lors de l'envoi de l'information visant ainsi à favoriser le contact des parents avec les intervenants lorsque nécessaire.

Des avantages et des inconvénients sont associés avec ces deux façons de faire et ont été discutés avec les intervenants en entrevue. Le fait transmettre seulement une partie des renseignements à la fois permettrait, selon certains intervenants, d'inciter davantage les parents à la lire, leur donnerait la possibilité de revoir le contenu de la séance avec leur enfant ou de faire les activités y étant associées. Par contre, il semble que certains parents et certains enseignants préfèrent recevoir ou envoyer une seule série de feuilles. Les intervenants ont parfois essayé plus d'une méthode et ces essais ont démontré qu'il est nécessaire que l'information à transmettre aux parents soit bien distincte de celle distribuée à l'enfant afin de favoriser l'atteinte du destinataire. De même, il a été précisé que la documentation ne doit pas être dans un « contenant » trop attrayant (ex. beau « duo-tang ») car le tout risque de rester aux mains des enfants. Quelle que soit la méthode choisie, les exemples donnés en entrevue révèlent que les intervenants ont le souci de choisir la méthode la plus appropriée favorisant la lecture des parents ainsi que l'interaction du parent avec l'enfant et simplifiant également la collaboration avec le professeur.

Le niveau d'atteinte des parents par la méthode d'information utilisée

Dans le questionnaire destiné aux parents, quelques questions visaient à vérifier leur connaissance de l'existence du programme et leur niveau de lecture de l'information envoyée. Sur les 210 personnes ayant répondu à cette question, 82 % mentionnent qu'ils étaient informés au fait que leur enfant assistait à des rencontres visant à prévenir les abus. Dans une très grande majorité des cas, les parents avaient été mis au courant par leur enfant ou par la documentation leur étant destinée. Parmi les parents informés du déroulement du programme, 61 % disent avoir lu entièrement la documentation envoyée, 27 % disent avoir lu uniquement certaines parties, 11 % avoir seulement jeté un coup d'œil, et 1 % ne pas l'avoir lu du tout.

À partir de ces informations, une proportion de parents ayant été informés sur la prévention des abus a été calculée. En fait, la proportion a été calculée en fonction de la population totale visée par le programme. Les résultats démontrent que, sur les 288 parents visés par le programme, 52 % auraient lu au moins en partie la documentation envoyée, et 36 % l'auraient lue en totalité. Cette estimation est conservatrice, puisqu'on ignore si les 66 parents n'ayant pas répondu au questionnaire et les 13 parents n'ayant pas répondu à la question ont pris ou non connaissance de l'information. Le tableau suivant résume le processus de calcul de ces proportions.

Tableau 28 Calcul de la proportion des parents ayant pris connaissance de façon significative de l'information sur la prévention des abus leur étant destinée

Parents ...	Nombre	%
• visés par l'étude	288	100,0
• ayant répondu au questionnaire	222	77,1
• informés sur le programme et ayant répondu à la question sur la prise de connaissance de l'information	171	59,4
• ayant lu entièrement ou en partie l'information	151	52,4
• ayant lu entièrement l'information	105	36,4

APPRÉCIATION DE LA FAÇON DE FAIRE

Les intervenants ont aussi répondu à une question visant à cerner leur appréciation de cette façon de sensibiliser les parents à la prévention des abus. Des neuf CLSC ayant répondu à cette question, 67 % répondent la juger *assez* adéquate. Les autres intervenants disent juger cette façon de faire comme étant *peu* adéquate.

RÉSUMÉ ET PISTES DE SOLUTION

De façon générale, ce deuxième volet du programme de prévention semble bien se dérouler. Aucune difficulté majeure ne semble avoir été rencontrée concernant l'envoi de l'information aux parents. Plutôt que des « rencontres de parents », dont la participation est reconnue pour être faible, il a été retenu de leur faire parvenir de l'information écrite par le biais de leur enfant. La quasi-totalité des parents a reçu l'information prévue au programme.

Les informations recueillies permettent de conclure que les intervenants se disent *assez* satisfaits de l'atteinte des objectifs, du contenu et de la façon de faire pour sensibiliser les parents. Les seuls éléments posant problème sont que l'information transmise aux parents n'est pas attrayante, et que la quantité d'information trop grande peut dissuader le lecteur. Cet aspect est toutefois déjà amélioré puisqu'un nouveau document destiné aux parents a été conçu : il est maintenant dans un format fascicule, coloré et illustré. Son contenu n'a pas été allégé, mais dans ce format, il risque moins de décourager le lecteur. En fait, il contient l'essentiel de l'information présentée dans le chapitre décrivant le programme avec, en plus, de l'information sur l'intimidation et le taxage ainsi que de l'information sur les façons d'utiliser Internet de façon sécuritaire. L'information a été clarifiée également en certains endroits. Les intervenants des CLSC mentionnent apprécier cette nouvelle version, particulièrement l'aspect visuel. Avec ce nouveau fascicule, l'envoi d'information qui s'effectuait en une seule ou en plusieurs fois selon les CLSC, se fera maintenant d'une façon uniforme dans toutes les écoles.

Autre piste d'amélioration soulevée par les intervenants : effectuer des actions pour favoriser l'éducation à la sexualité à la maison de façon préalable au programme. Il serait ainsi plus souhaitable pour l'enfant d'apprendre que la sexualité est quelque chose de sain et de normal avant d'en apprendre des aspects moins positifs. L'ordre de l'apprentissage serait ainsi plus logique et cohérent. Cet

apprentissage permettrait, par le fait même, de mieux préparer l'enfant pour le programme de prévention des abus et, possiblement, de diminuer la probabilité que des effets non souhaités surviennent chez l'enfant à la suite du programme. De plus, comme pour le volet *Sensibilisation du personnel scolaire*, un texte pourrait être élaboré, regroupant des instructions générales pour les intervenants concernant l'envoi de l'information aux parents (ex. de quelle façon et à quel moment l'information doit être envoyée aux parents).

Finalement, les résultats démontrent que 52 % des parents visés ont pris connaissance, au moins en partie, de la documentation envoyée par l'intermédiaire de leur enfant. Cette méthode a permis de rejoindre plus de parents que les rencontres de sensibilisation utilisées par d'autres programmes répertoriés (entre 25 % et 33 %, tel que rapporté par Tourigny et Lavergne, 1995). Particulièrement à cause des exercices à faire à la maison, les documents envoyés semblent favoriser le dialogue parent/enfant. Il n'est toutefois pas possible de conclure quant à l'efficacité de cette stratégie sur l'augmentation des connaissances et des habiletés préventives des parents. Cette stratégie devrait idéalement être évaluée.

Chapitre 6

Les effets sur les sentiments et comportements des enfants

Le programme de prévention des abus dont il est question ici, vise à permettre aux enfants de prendre conscience du phénomène des abus, à les aider à reconnaître des situations potentielles d'abus, à les outiller pour y faire face et à les inciter à dénoncer de telles situations. Ce programme doit donc avoir des effets positifs sur les attitudes et comportements des enfants. Toutefois, il importe aussi d'éviter que ce même programme provoque chez les enfants, des effets non souhaités. La prochaine section aborde donc les effets du programme, autant dits positifs que non souhaités ou encore naturels. Dans un premier temps, les réactions observées chez les élèves lors des rencontres sont analysées, suivies de celles observées à la suite du programme, à l'école comme à la maison.

QUESTIONS ET RÉACTIONS À LA SUITE DES SÉANCES DU PROGRAMME

À L'ÉCOLE

À la suite de chacune des rencontres du programme, les enseignants disent recevoir peu de questions de la part des élèves et remarquer relativement peu de changements dans leurs comportements. Pour les professeurs ayant mentionné avoir observé des changements en lien avec le programme, ceux-ci dénotent une application des concepts du programme, tel que de remarquer des situations de non respect, de pratiquer les techniques d'affirmation de soi et d'exprimer davantage son vécu.

À LA MAISON

Des discussions

À la maison, les parents ont noté également que le programme a été un sujet de discussion. En effet, parmi les parents répondants, 70 % ont révélé en avoir discuté chez eux. Quant à eux, 77 % des enfants disent en avoir parlé avec leurs parents, au moins *un petit peu*.

Tableau 29 Effets du programme de prévention des abus sur les discussions à la maison

Questions	Parents[1] (n = 217) %	Enfants (n = 283) %	
	Oui	Un petit peu	Oui, beaucoup
L'enfant a discuté du programme à la maison	69,6	46,5	30,9

1. Aux parents, la question demandée est « Votre enfant a-t-il discuté du programme à la maison? »
2. Aux enfants, la question demandée est « As-tu parlé des rencontres avec tes parents? ».

Plusieurs commentaires ont été notés par les parents. À la différence des questions fermées, ceux-ci ont été analysés sans toutefois en faire une compilation quantitative. Parmi ces commentaires, certains parents ont élaboré sur l'intensité des discussions avec leur enfant concernant le programme. Les quelques parents ayant mentionné cet aspect disent en avoir parlé *peu, de façon brève*. Également, certains rapportent que les questionnaires, la documentation, les exercices, ou encore les feuilles à signer étaient l'occasion de discussion.

D'autres parents élaborent sur des notions précises discutées avec leur enfant. Il semble que les sujets les plus fréquemment abordés sont reliés davantage à l'acquisition de connaissances (définition des types d'abus, description de situations potentielles d'abus, etc.) qu'à l'apprentissage de gestes préventifs tel que dire « non ». Ce sont des discussions sur les abus sexuels qui sont les plus fréquemment mentionnées.

Aussi, quelques parents ont émis volontairement des commentaires quant à l'intérêt rapporté par leur enfant concernant le programme ou quant aux sentiments ressentis par leur enfant en cours de programme ou dans la semaine suivante. Certains enfants ont trouvé le programme intéressant, très intéressant, d'autres disent avoir aimé ou beaucoup aimé. Également, quelques parents précisent que leur enfant est plus ouvert et a parlé du programme parce qu'il voulait en savoir plus. D'autres enfin, rapportent que leur enfant était surpris ou triste que ça puisse arriver (en parlant de situations d'abus).

Par contre, quelques enfants ont parlé du programme de façon moins positive. En effet, il semble que certains enfants étaient mal à l'aise, gênés de parler d'abus, devant la classe. Un parent rapporte que son enfant était un peu inquiet. Et d'autres enfants ont peu apprécié et qualifiaient le programme d'ennuyant, con, niaiseux, long.

Des changements de comportement dits positifs

Dans la semaine suivant la fin du programme, 69 % des parents ayant rempli le questionnaire ont noté au moins une augmentation de la fréquence des comportements dits *positifs* présentés au tableau suivant. Ces comportements sont souhaités et peuvent refléter que l'enfant a tiré des bénéfices du programme. Pour l'ensemble des répondants, les résultats permettent de constater *un peu* ou *beaucoup* d'augmentation de la fréquence pour la presque totalité des comportements dits *positifs* mentionnés dans le questionnaire, chez 50 % des enfants ou plus.

Les comportements dits *positifs* pour lesquels les parents ont observé le plus de changement sont :

- parle de ce qu'il n'aime pas (33 % *un peu*, 25 % *beaucoup*);
- s'affirme (34 % *un peu*, 25 % *beaucoup*);
- est autonome (24 % *un peu*, 24 % *beaucoup*).

Le comportement dit *positif* le moins souvent observé est *Ne parle plus aux inconnus*, pour lequel 71 % des parents mentionnent aucun.

Tableau 30 Pourcentage de parents ayant rapporté une augmentation de la fréquence de certains comportements dits positifs dans la semaine qui a suivi le programme

Questions	Aucune (%)	Un peu (%)	Beaucoup (%)
• Parle de ce qu'il aime	44,9	36,4	18,8
• Semble avoir confiance en lui	42,2	41,6	16,2
• Parle de ce qu'il n'aime pas	41,8	33,3	24,9
• Est autonome	51,5	24,3	24,3
• S'affirme	40,4	34,3	25,3
• Ne parle plus aux inconnus	70,9	20,5	8,6
• Règle les situations de conflits	50,0	42,4	7,6
• Autres	83,3	0,0	13,7

Des changements de comportement dits naturels

De façon spécifique, 49 % des parents ayant rempli le questionnaire ont noté, dans la semaine suivant la fin du programme, au moins une augmentation de la fréquence des comportements dits *naturels*, c'est-à-dire des comportements illustrant l'éveil aux notions qui ont été enseignées. À la suite du programme, les parents ont rapporté plus fréquemment une augmentation de la fréquence des comportements suivants :

- parle des abus (35 % *un peu*, 7 % *beaucoup*);
- se questionne concernant les abus (33 % *un peu*, 5 % *beaucoup*);
- parle de sexualité (29 % *un peu*, 4 % *beaucoup*).

Pour ces comportements, pour lesquels les parents rapportent le plus fréquemment des changements, ils précisent généralement qu'ils ne posent pas vraiment des problèmes.

Des changements de comportement dits non souhaités

Par ailleurs, mis à part les trois comportements dits *naturels* mentionnés ci-haut, certains effets dits *non souhaités*[9] sont rapportés par 41 % des parents. Ces comportements sont dits *non souhaités* car ils peuvent refléter que l'enfant a été affecté négativement par le programme. Les plus souvent rapportés sont :

- semble avoir peur des inconnus (24 % *un peu*, 0,5 % *beaucoup*);
- est agressif envers certaines personnes (14 % *un peu*, 2 % *beaucoup*);
- refuse d'obéir (13 % *un peu*, 2 % *beaucoup*);
- est dépendant de ses parents (9 % *un peu*, 4 % *beaucoup*);
- ne veut plus qu'on le touche lorsqu'il se lave (7 % *un peu*, 3 % *beaucoup*);
- Ne veut donner ou recevoir des becs à ses oncles ou ses tantes (8 % *un peu*, 2 % *beaucoup*).

Des changements de comportement causant des problèmes

Parmi les parents ayant observé des changements de comportement, seuls 21 des 222 parents considèrent que le changement de comportement observé constitue un problème, soit 9 % des parents ayant répondu au questionnaire. Les changements de comportement causant le plus souvent problème sont les suivants :

- refuse d'obéir (5 %);
- est agressif envers certaines personnes (3 %);
- éprouve de la tristesse (2 %);
- est dépendant de ses parents (2 %);
- présente des difficultés de sommeil (1 %);
- s'isole des autres (1 %).

9. Ces comportements sont dits *non souhaités*, mais ne signifient pas que leur augmentation ait réellement été perçue négativement par les parents ou ait réellement causé des problèmes. L'augmentation des comportements ayant causé des problèmes est traitée au point suivant.

Tableau 31 Pourcentage de parents ayant rapporté une augmentation de la fréquence de certains comportements dits non souhaités ou dits naturels dans la semaine qui a suivi le programme et pour certains, ayant causé problème

Questions	Aucune (%)	Un peu (%)	Beaucoup (%)	Cause des problèmes (%)
• Présente des difficultés de sommeil	95,9	3,6	0,5	1,4
• S'isole des autres (famille, amis etc.)	97,4	2,6	0,0	1,4
• Éprouve de la tristesse	94,3	4,2	1,6	1,9
• Semble avoir peur des adultes qu'il connaît	97,4	2,6	0,0	0,0
• Semble avoir peur des inconnus	75,3	24,2	0,5	0,0
• Refuse d'obéir	84,9	12,9	2,2	5,0
• Est craintif à « se faire prendre dans les bras », à « se faire coller »	97,3	2,2	0,5	0,5
• Ne veux plus se faire embrasser par ses parents	96,3	3,2	0,5	0,5
• Ne veux plus donner ou recevoir de becs à ses oncles ou ses tantes	89,7	8,1	2,2	0,5
• Ne veux plus qu'on le touche lorsqu'il se lave	89,3	7,3	3,4	0,9
• Parle de sexualité	67,2	29,1	3,7	0,9
• Invente de jeux sexuels	96,7	3,3	0,0	0,0
• Parle des abus	58,2	34,9	6,9	0,0
• Se questionne concernant les abus	62,4	32,8	4,8	0,5
• Invente des histoires d'abus sexuel	96,2	3,8	0,0	0,0
• Est dépendant de ses parents	86,8	8,8	4,4	1,9
• Est agressif envers certaines personnes (ses frères et sœurs, amis, parents)	83,8	14,1	2,2	3,2
• Autres	87,5	12,5	0,0	0,0

RELATION ENTRE LES EFFETS NOTÉS PAR LES PARENTS ET LES AUTRES VARIABLES

Des tests statistiques ont aussi été réalisés afin de vérifier si l'augmentation de la fréquence des comportements dits *positifs*, *naturels*, *non souhaités*, ou encore l'augmentation de la fréquence globale de tous les types de comportements perçus par les parents des élèves est associée à diverses variables sociodémographiques, aux pratiques préventives à la maison ou à d'autres variables. Les résultats de ces tests révèlent que trois variables sont ressorties associées aux changements de comportements dits *positifs*, *naturels*, *non souhaités* ou totaux perçus par les parents des élèves : soit le niveau de discussion de l'enfant sur ce qu'il vit à l'école, le niveau socioéconomique ainsi que le rendement scolaire en lecture de l'élève tel qu'estimé par les parents.

Niveau de discussion de l'enfant

Les parents mentionnant que leur enfant leur parle *assez* ou *beaucoup* de ce qu'il fait à l'école sont plus susceptibles d'avoir remarqué l'augmentation de la fréquence d'au moins un comportement dit *naturel* (parle de sexualité, parle des abus, se questionne concernant les abus sexuels) que ceux affirmant que leur enfant parle *peu* ou *pas du tout* de ce qu'il fait à l'école.

Niveau socioéconomique

Les résultats démontrent que les parents des élèves des écoles de milieu défavorisé[10] rapportent plus fréquemment, chez leur enfant peu après que le programme ait été dispensé, des augmentations de la fréquence des comportements proposés dans le questionnaire. Ce constat est vrai, que les changements mentionnés se rapportent à des comportements dits *positifs*, *non souhaités* ou *naturels*. De façon plus précise, les parents des élèves des écoles dont l'*Indice de milieu socioéconomique* (IMSE) varie de 6 à 10 sont significativement plus nombreux que ceux dont l'IMSE varie de 1 à 5, à noter une augmentation de la fréquence de quatre comportements ou plus, tous types confondus.

Rendement scolaire en lecture de l'élève

Les parents estimant que le rendement scolaire de leur enfant en lecture est en-dessous ou comme la moyenne sont plus nombreux à remarquer une augmentation de la fréquence de quatre comportements ou plus que ceux qui l'estiment comme étant supérieur à la moyenne. Ce constat est vrai, que les changements mentionnés se rapportent à des comportements dits *positifs*, *non souhaités* ou *naturels*.

D'autres analyses ont aussi démontré que l'estimation du parent quant au rendement scolaire de leur enfant était associée au niveau socioéconomique : les parents de niveau socioéconomique faible ont davantage tendance à considérer les résultats scolaires en lecture de leur enfant comme dans la moyenne ou en-dessous de la moyenne, alors que ceux du niveau socioéconomique élevé ont plus tendance à juger celui-ci comme au-dessus de la moyenne. La relation ainsi observée entre les niveaux de rendement scolaire et le nombre de changements de comportements noté pourrait être tributaire de l'association entre le niveau socioéconomique et l'estimation du rendement scolaire.

EFFETS DU PROGRAMME DANS SA GLOBALITÉ

Certaines questions d'ordre général, visaient aussi la constatation d'effets du programme sur l'enfant. Ainsi, à la suite du programme, la presque totalité des parents ainsi que tous les enseignants questionnés considèrent que l'enfant, après avoir suivi le programme, est plus conscient des abus commis envers les enfants. L'enfant serait également mieux préparé à faire face à une situation d'abus. De plus, 96 % des répondants estiment que le programme a peu d'effets négatifs, non souhaités, sur le comportement de l'enfant. Plus spécifiquement par territoire de CLSC, aucune différence n'est réellement mesurée.

10. Afin de déterminer un milieu socioéconomique défavorisé, l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) du ministère de l'Éducation du Québec a été utilisé. Une échelle de 1 à 10 est calculée, 1 représentant les écoles de milieu socioéconomique le plus élevé (favorisé) et 10, le plus faible (défavorisé).

Tableau 32 Effets généraux du programme de prévention des abus

Questions	Parents[1] %	Enseignants[2] %
À la suite du programme...		
l'enfant est plus conscient des abus commis envers les enfants	95,1	100,0
l'enfant est mieux préparé à faire face à une situation d'abus	96,2	100,0
l'enfant n'a pas d'effets négatifs, non souhaités, sur son comportement	96,3	100,0

1. 205 parents ont répondu à la question « Croyez-vous que, à la suite du programme, votre enfant est plus conscient du problème des abus commis envers les enfants? », 208 parents à la question « Croyez-vous que le programme a permis à votre enfant d'être mieux préparé à faire face à une situation d'abus? » et 215 à la question « Croyez-vous que le programme a eu des effets négatifs, non souhaités sur le comportement ou les attitudes de votre enfant? »
2. 12 enseignants ont rempli le questionnaire et 10 ont répondu spécifiquement à ces questions.

Des dix professeurs ayant complété les questions ci-dessus, certains ont ajouté des commentaires plus spécifiques. Une catégorie de commentaires portait sur le fait que plusieurs professeurs étaient convaincus que, par le programme, les jeunes avaient été davantage sensibilisés à la problématique des abus, qu'ils en avaient réellement retiré des bénéfices. Le fait que les élèves aient compris qu'il faille parler à quelqu'un de confiance si cela ne va pas a d'ailleurs été spécifiquement mentionné à deux reprises par les professeurs. L'un d'eux a même précisé qu'il est plus adapté pour des jeunes de cet âge d'apprendre qu'il faut parler si on se sent mal que de savoir définir ou différencier les divers types d'abus. Deux professeurs ont aussi mentionné que les messages lancés par le programme étaient clairs et adaptés aux enfants.

En ce qui a trait aux effets non souhaités possibles du programme, selon l'un des professeurs interrogés, il semble qu'on ait souvent répété aux enfants que la possibilité d'être victime d'un abuseur existe, mais que c'est toutefois plutôt rare. En ce sens, les animations étaient rassurantes et les concepts présentés de façon progressive.

Les résultats de questions posées aux 283 enfants ayant participé à l'évaluation, à la fin des cinq rencontres du programme, permettent de constater qu'une majorité d'enfants auraient appris des notions. En fait, 75 % des enfants disent avoir appris *beaucoup* de choses. Toutefois, 38 % des enfants disent qu'il y a certaines notions qu'ils n'ont pas bien comprises au cours du programme. Des analyses en fonction du niveau socioéconomique révèlent que significativement plus de jeunes de niveau défavorisé mentionnent n'avoir pas compris certaines notions comparativement aux jeunes de niveau plus favorisé (46 % versus 33 %).

De façon exploratoire, il a aussi été demandé aux jeunes s'ils avaient maintenant peur à cause des rencontres : 4 % disent avoir *beaucoup* peur et près de 9 % *un petit peu*. Aucune différence significative n'a toutefois été ressortie en fonction du niveau socioéconomique.

Tableau 33 Pourcentage des enfants ayant répondu aux différentes questions sur le programme de prévention des abus

Questions	Oui, beaucoup (%)	Un petit peu (%)	Non (%)
• As-tu appris des choses pendant les rencontres?	75,2	22,0	2,8
• Y a-t-il des choses que tu n'as pas bien compris au cours des rencontres?	7,5	30,7	61,8
• As-tu peur maintenant à cause des rencontres ?	4,2	8,8	86,6

De plus, à la suite des cinq rencontres du programme, 146 élèves (6 classes) ont répondu à la question *Comment te sens-tu?* Une grande majorité d'entre eux (89 %) ont mentionné ressentir une émotion positive comme se sentir bien, en sécurité, être intéressé et content. Les autres ont sélectionné une émotion plus négative, soit être inquiet pour 6 % des enfants, gêné pour 3 % et mêlé pour 2 % des enfants.

Figure 7 Pourcentage des enfants ayant répondu au questionnaire Comment te sens-tu après avoir participé à ces cinq rencontres?

EN RÉSUMÉ...

Les parents ont noté plusieurs effets du programme. Pour l'ensemble des répondants, les résultats permettent de constater *un peu* ou *beaucoup* d'augmentation de la fréquence pour la presque totalité des comportements dits *positifs* mentionnés dans le questionnaire, chez 50 % des enfants ou plus. En comparaison, pour les comportements dits *non souhaités*, les augmentations de la fréquence sont mentionnées moins fréquemment (chez moins de 10 à 15 % des enfants pour la majorité des comportements). Les changements de comportements les plus fréquents ayant causé des problèmes aux parents sont le refus d'obéir, l'agressivité manifestée envers certaines personnes, la tristesse et la dépendance envers ses parents. De la même façon, une proportion notable de parents (49 %) a remarqué au moins un comportement illustrant l'éveil des enfants aux notions sur les abus qui leur ont été enseignées : parler de sexualité, parler des abus et se poser des questions sur les abus. Ces résultats ressemblent à ceux obtenus par Hébert et al. (1999), dont notre méthodologie s'inspire grandement. Certains jeunes ont également démontré lors des rencontres individuelles, et par l'intermédiaire de deux questionnaires, une certaine inquiétude ou anxiété à la suite du programme (entre 4 % et 9 %).

Toutefois, la collecte de ces dernières informations sur les effets du programme, s'effectuant directement auprès des enfants, a été réalisée à la fin de la dernière séance, soit avant que les rencontres individuelles ne soient faites pour les enfants manifestant des émotions négatives ou qui avaient encore des questions au sujet des abus. Il est ainsi possible que les rencontres aient permis de rassurer et de répondre aux questions d'une certaine proportion de ces derniers. Pour cette raison, la proportion d'enfants indisposés par le programme, selon nos résultats, est vraisemblablement plus grande que celle qui aurait été mesurée à la toute fin du programme.

Aussi, comme dans la littérature sur le sujet, bien que la grande majorité des enfants ne semble pas affectée négativement à la suite de leur participation au programme, les résultats indiquent qu'une certaine proportion peut l'être. En effet, les comportements ayant causé problème ont été soulevés par une minorité des parents. Nous n'avons pas vraiment d'indication sur la sévérité et la persistance des désagréments causés par les changements de ces comportements, ce qui est une limite de notre étude. Toutefois, 3 % des parents ont noté l'augmentation de la fréquence de trois comportements ou plus causant problème, ce qui peut indiquer une intensité assez grande du désagrément et du malaise chez cette proportion d'enfants.

Le premier objectif de cette évaluation était de connaître jusqu'à quel point le programme était implanté dans la région. En deuxième lieu, il importait de saisir si des effets non souhaités étaient perçus chez les jeunes à la suite du programme. Étant donné une implantation relativement adéquate du programme, globalement, il est difficile de conclure que la faible proportion d'effets non souhaités pourrait être attribuable à une mauvaise implantation ni d'ailleurs, étant donné la conformité avec la littérature, à un programme mal conçu. À cet effet, Hébert et al. (1999) précisent que les changements de comportement perçus par les parents doivent être interprétés avec prudence considérant l'absence de mesures prétest complétées par les parents ainsi que l'absence de groupes de comparaison. Dans ces conditions, il demeure difficile d'attribuer directement les réactions au programme. Les effets ainsi perçus risquent aussi d'être surévalués. Ainsi, il est important de souligner la nécessité de vérifier ultérieurement, par une méthode plus rigoureuse, le lien de causalité entre le programme et les effets (dits *non souhaités*, *positifs* ou *naturels*) mesurés chez les enfants.

Par ailleurs, certains auteurs ont argumenté que la présence des peurs et d'anxiété suivant la participation à un atelier de prévention des abus sexuels ne devait pas nécessairement être interprétée comme un effet négatif du programme. Il apparaît donc important d'intégrer et de raffiner les mesures ainsi que de vérifier si ces comportements se maintiennent dans le temps ou s'ils sont davantage le fruit d'une période d'adaptation pendant laquelle l'enfant assimile les notions et met en pratique les comportements appris. Il serait aussi intéressant de vérifier si les enfants ayant manifesté des effets non souhaités sont différents sur certaines caractéristiques des autres enfants n'en ayant pas démontrés. Certaines analyses réalisées au cours de la présente évaluation n'ont démontré aucune caractéristique associée spécifiquement et significativement aux changements de comportements dits *non souhaités* suite au programme.

Il est à noter que les professeurs n'ont remarqué que peu d'effets du programme, mis à part quelques applications du programme remarquées. Le questionnaire utilisé pour eux, sous forme de questions « ouvertes », ne comportait pas, comme ce fut le cas pour les parents, de liste de comportements possibles à cocher. De même, le fait que les professeurs n'observent pas nécessairement les moments libres des enfants à l'école et qu'ils aient de nombreux enfants à considérer peuvent être des explications possibles au fait qu'ils aient noté vraiment peu d'effets comparativement aux parents.

Par ailleurs, nos analyses révèlent un certain biais de notre étude : les parents de milieux socioéconomiques plus défavorisés ont davantage tendance que les autres à dénoter des augmentations de la fréquence des comportements chez leur enfant à la suite du programme. Ces changements de comportements notés sont à la fois associés à des comportements dits *positifs*, *naturels* ou *non souhaités*. On peut penser que ces parents de milieux défavorisés arrivent moins bien à contrebalancer en fonction de la préexistence des comportements avant le programme. Une autre explication possible est que certains de ces parents ont moins bien compris la question et noté la présence des comportements et non une augmentation réelle de leur fréque ce à la suite du programme. Il est donc légitime de considérer que les résultats recueillis reflètent imparfaitement les changements de comportements observés chez les élèves à la suite du programme.

Chapitre 7

La rétention des messages

Il importe d'effectuer des interventions visant à prévenir les abus commis envers les enfants. Les programmes doivent toutefois démontrer leur efficacité, démontrer qu'ils permettent d'atteindre les objectifs ayant été fixés. Ainsi, la présente étude comporte une partie visant à évaluer si les élèves ayant reçu le programme ont effectivement retenu les messages transmis par celui-ci. Premièrement, un bref rappel méthodologique de cette partie de l'étude est effectué. Deuxièmement, une description illustrant les performances au test des différents groupes d'élèves à l'étude est faite, complétée par les conclusions globales tirées des tests statistiques permettant de cerner s'il y a eu ou non acquisition de connaissances. Troisièmement, les connaissances particulières acquises par les élèves ainsi que celles qui étaient déjà maîtrisées sont précisées. Finalement, une comparaison de l'effet du programme est effectuée selon le sexe des élèves.

RAPPEL MÉTHODOLOGIQUE

Afin de vérifier, de façon exploratoire, l'effet du programme sur l'acquisition de connaissances chez les jeunes ayant reçu le programme de prévention des abus, quatre classes ont été choisies. Les élèves de deux classes ont été soumis à des conditions dites *expérimentales* et ceux des deux autres classes, à des conditions dites *témoins*. Les classes dites *expérimentales* sont celles pour lesquelles une mesure[11] a été prise avant le programme et une autre après celui-ci. Pour faciliter la compréhension, ces classes sont appelées *avec programme*. Les classes dites *témoins* ont aussi expérimenté deux mesures, mais sans que le programme ne soit dispensé entre les deux. Bien que ces classes aient reçu le programme, mais après les deux mesures, dans ce texte, elles seront nommées *sans programme*.

Ainsi, il a été possible de comparer les deux mesures (prétest et post-test) des groupes *avec programme* afin de déterminer s'il y avait une amélioration des connaissances. L'inclusion de groupes *sans programme* dans l'étude avait pour but de s'assurer de mesurer bel et bien un effet du programme et non pas une réaction normale à la passation du questionnaire sur les abus.

Les élèves des classes *avec programme* répondaient au questionnaire une première fois (prétest), recevaient la première séance du programme par la suite, au cours de la même journée, ainsi que les autres séances au cours des semaines subséquentes. À la suite du programme, soit environ cinq semaines plus tard, les élèves de ces groupes effectuaient le questionnaire une seconde fois (post-test).

11. Rappelons ici que la mesure consistait en l'administration d'un court questionnaire portant sur les connaissances générales en prévention des abus.

Les élèves des classes *sans programme*, quant à eux, ont répondu au questionnaire une première fois au moment X (prétest), et l'ont rempli à nouveau au moment Y (post-test), cinq semaines plus tard, laps de temps équivalent au délai séparant les deux passations des groupes *avec programme*. Ces groupes recevaient le programme peu après.

Voici les hypothèses émises pour cette partie préliminaire de l'étude :

Hypothèse 1 : Les résultats des groupes *avec programme* augmenteront de façon significative du prétest au post-test, reflétant ainsi une acquisition de connaissances à la suite du programme.

Hypothèse 2 : Les résultats des groupes *sans programme* ne changeront pas significativement entre le prétest et le post-test.

DESCRIPTION GLOBALE DES RÉSULTATS

Les analyses descriptives ont d'abord été réalisées (moyennes et écarts-types), afin de bien cerner comment les différents groupes ont réussi la première mesure, et comment leurs résultats ont évolué à la deuxième mesure, et ce, selon leur statut de groupe *avec programme* ou *sans programme*. Le tableau 34 résume ces résultats qui sont expliqués dans les sous-sections suivantes.

Tableau 34 Résultats aux première et au deuxième mesures des quatre classes sélectionnées

		Première mesure		Deuxième mesure	
		Moyenne (/12)	Écart-type	Moyenne (/12)	Écart-type
Avec programme	Classe 1	9,0	1,8	11,6	0,8
	Classe 2	8,9	1,4	10,7	2,0
Sans programme	Classe 3	9,2	1,6	9,3	2,2
	Classe 4	10,3	1,6	10,3	2,4

Note : L'écart-type est mesure de dispersion des résultats. Plus l'écart-type est grand, plus il indique des résultats qui s'écartent de la moyenne.

LA COMPARAISON ENTRE LES CLASSES À LA PREMIÈRE MESURE

Description

Une analyse visuelle des résultats des quatre classes à la première mesure permet de constater que trois d'entre elles ont des résultats très similaires se situant autour de 9 points sur une possibilité de 12. Seule la classe *sans programme* n° 4 se démarque par un résultat moyen plus élevé au test de 10,3 points sur 12. Globalement, il est aussi possible de constater que les groupes *sans programme* ont des résultats plus élevés que les groupes *avec programme* à la première mesure.

Tests statistiques

Les résultats des tests statistiques révèlent que les groupes *sans programme* ont des résultats significativement plus élevés que les groupes *avec programme* (p = 0,05). De plus, le groupe *sans programme* n° 4 a des résultats plus élevés que le groupe *sans programme* n° 3 (p = 0,05).

Cette meilleure performance des groupes *sans programme* peut donc faire en sorte qu'il soit plus difficile de déceler une différence statistiquement significative entre les groupes *avec programme* et *sans programme* à la deuxième mesure. Il est nécessaire d'être conscient de cette limite qui peut minimiser les effets possibles de l'exposition au programme sur les élèves des groupes *avec programme*.

LA COMPARAISON ENTRE LES CLASSES À LA DEUXIÈME MESURE ET COMPARAISON ENTRE LA PREMIÈRE ET LA DEUXIÈME MESURE

Description

Les résultats des quatre classes à la deuxième mesure permettent de constater que les groupes *avec programme* (moyennes de 11,6 et 10,7) ont obtenu des résultats plus élevés que les groupes *sans programme* (moyenne de 9,3 et 10,3). On observe de plus que les groupes *avec programme* ont des scores plus élevés à la deuxième mesure qu'à la première, alors que les résultats des groupes *sans programme*, quant à eux, semblent rester stables.

Tests statistiques

Les résultats des tests statistiques révèlent que les groupes *avec programme* pris ensemble obtiennent des résultats significativement plus élevés que les groupes *sans programme* à la deuxième mesure (p = 0,01), et cela, même si la situation inverse était observée à la première mesure. Aucune différence significative n'est observée entre les deux groupes *sans programme*, ou encore entre les deux groupes *avec programme*. De plus, de façon complémentaire, une analyse des moyennes de chaque groupe *avec programme* et de chaque groupe *sans programme* démontre que les résultats des deux groupes *avec programme* sont significativement plus élevés à la deuxième mesure qu'à la première, mais que ceux des groupes *sans programme* n'ont pas changé.

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les deux hypothèses émises sont confirmées. D'abord, les deux groupes *avec programme* obtiennent des résultats significativement plus élevés que les élèves des deux groupes *sans programme* au test de connaissances de la deuxième mesure. De plus, les résultats des groupes *avec programme* ont significativement augmenté de la première à la deuxième mesure. Ces résultats suggèrent que ces élèves ont acquis des connaissances à la suite du programme de prévention des abus, tel que postulé dans l'hypothèse n° 1.

Par ailleurs, les groupes *sans programme* n'ont pas vu leurs résultats augmenter puisqu'ils n'avaient pas reçu le programme, tel que prévu dans l'hypothèse n° 2. Ces résultats signifient que les élèves ne s'habituent pas à la passation des questionnaires. Dans un tel cas, une augmentation des scores aurait été mesurée pour eux également.

AMÉLIORATIONS SPÉCIFIQUES CHEZ LES GROUPES AYANT REÇU LE PROGRAMME

La section suivante permettra de préciser quelles sont les connaissances qui sont acquises par les élèves des classes *avec programme* et quelles sont celles qui semblent déjà acquises par les élèves des classes sélectionnées. Pour ce faire, les résultats spécifiques à chacune des questions, tous groupes confondus, seront d'abord présentés. Les notions qui semblent maîtrisées seront ainsi mises en relief. Ensuite, les résultats de la première et de la deuxième mesure du groupe *avec programme* uniquement seront comparés pour faire ressortir les nouvelles notions acquises par les élèves.

LA RÉUSSITE À CHACUNE DES QUESTIONS DE LA PREMIÈRE MESURE

Sept questions sur douze ont été réussies à la première mesure par plus de 80 % des élèves des quatre classes à l'étude. Les enfants semblent déjà savoir qu'un inconnu peut leur faire des attouchements, qu'un garçon peut être abusé et qu'ils ont le droit de dire « non » lorsqu'ils n'aiment pas le toucher fait par quelqu'un, ou encore s'ils ne veulent pas caresser un adulte. De même, les élèves semblent avoir compris qu'ils ne sont pas coupables s'ils sont abusés, et qu'il y a d'autres personnes que les membres de sa famille qui peuvent les aider. La possibilité de crier, se sauver ou demander de l'aide pour se sortir d'une situation dangereuse est aussi une notion maîtrisée par plusieurs jeunes.

Les cinq autres questions ont été réussies par un pourcentage de jeunes variant entre 47 % et 69 %. Alors que les enfants comprennent qu'un abuseur puisse être un inconnu, ils saisissent moins bien qu'il puisse aussi être une personne connue ou aimée d'eux. Deux autres notions moins bien maîtrisées sont qu'ils aient le droit ou le devoir de parler lorsqu'ils vivent un problème malheureux dans leur famille ou lorsqu'ils gardent en eux un secret qui les rend malheureux. Finalement, plusieurs élèves ne semblaient pas savoir, avant le programme, qu'ils pouvaient parler d'un problème à d'autres adultes s'ils n'avaient pas été crus lors d'une première tentative.

Ces notions qui étaient moins bien acquises initialement se situent dans les thèmes *Reconnaître* et *Dénoncer* les situations d'abus, souvent enseignés dans les programmes de prévention des abus. Cette catégorisation fait référence au relevé de littérature présenté dans la section *Problématique* et est illustrée dans le tableau suivant qui précise également le taux de réussite à chacune des questions.

Tableau 35 Pourcentage de réussite aux questions évaluant les connaissances des élèves à la première mesure, tous groupes confondus

Questions	Réussite à la première mesure (%)	Catégorie de thème	Niveau d'acquisition initial
1. Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.	89,7	Dénoncer	¤
2. Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	80,5	Reconnaître	¤
3. Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	65,4	Reconnaître	▬
4. Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	47,4	Reconnaître	▬
5. Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.	61,5	Dénoncer	▬
6. C'est correct de dire « non », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.	92,3	Résister	¤
7. Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.	65,4	Dénoncer	▬
8. Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.	89,7	Résister	¤
9. Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.	68,8	Dénoncer	▬
10. C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.	92,3	Rassurer	¤
11. Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.	88,5	Reconnaître	¤
12. Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.	92,3	Résister	¤

¤ notions maîtrisées, réussite de plus de 80 % des élèves.

▬ notions plus ou moins bien maîtrisées, réussite de moins de 80 % des élèves

Les améliorations pour les groupes ayant reçu le programme

Les résultats aux différents énoncés permettent de constater que, pour les groupes *avec programme*, aucune diminution statistiquement significative des connaissances n'est mesurée. Par contre, des augmentations significatives furent détectées pour sept des douze items du questionnaire incluant toutes les notions acquises par moins de 80 % de tous les élèves présentées précédemment.

De plus, les élèves des groupes *avec programme* se sont améliorés sur deux questions qui étaient déjà réussies par un fort pourcentage d'entre eux, soit la possibilité de se défendre de différentes façons en situation de danger (item n° 8) et la notion de non-culpabilité lors d'abus (item n° 10). En fait, sur ces deux dernières questions, le taux de réussite est passé de 87 % à 100 %. Les résultats complets sont présentés au tableau suivant :

Tableau 36 Proportion des élèves avec programme ayant réussi chacune des questions

Question	Première mesure (%)	Deuxième mesure (%)	Variation
1. Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.	87,2	82,1	≅
2. Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	84,2	94,9	≅
3. Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	61,5	94,9	⇧
4. Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.	35,9	89,7	⇧
5. Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.	48,7	84,6	⇧
6. C'est correct de dire « non », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.	87,2	94,9	≅
7. Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.	66,7	89,7	⇧
8. Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.	87,2	100,0	⇧
9. Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.	71,1	92,3	⇧
10. C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.	87,2	100,0	⇧
11. Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.	87,2	94,9	≅
12. Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.	94,9	100,0	≅

≅ Indique qu'aucune différence significative n'a été détectée entre la première et la deuxième mesure.
⇧ Indique qu'une augmentation significative des résultats a été trouvée entre la première et la deuxième mesure.

AMÉLIORATIONS GLOBALES CHEZ LES GARÇONS ET LES FILLES

Certains auteurs, à la suite d'une évaluation de l'acquisition de connaissances d'autres programmes de prévention des abus, arrivent à des résultats démontrant que les filles auraient de plus grandes augmentations de connaissances que les garçons. À titre indicatif, des analyses selon le sexe ont été réalisées.

Tableau 37 Résultats au prétest et au post-test selon le sexe pour les groupes avec programme et sans programme

Sexe	Types de classes	Première mesure		Deuxième mesure	
		Moyenne (/12)	Écart-type	Moyenne (/12)	Écart-type
Filles	*Avec programme* (n = 24)	9,0	1,7	11,6	0,9
	Sans programme (n = 18)	9,9	1,6	10,8	1,6
Garçons	*Avec programme* (n = 15)	8,9	1,6	10,5	1,9
	Sans programme (n = 21)	9,5	1,8	8,9	2,4

Chez les filles, au prétest, aucune différence significative n'est mesurée entre les groupes *avec programme* et les groupes *sans programme* (9,0/12 et 9,9/12). Il en est de même pour les garçons (8,9/12 et 9,5/12). Les résultats de tous les garçons ne diffèrent d'ailleurs pas des résultats des filles au prétest. Les groupes sont donc tous équivalents au prétest.

Au post-test, on constate, de façon statistiquement significative, des scores moyens plus grands chez les filles des groupes *avec programme* que les filles des groupes *sans programme* (11,6/12 et 10,8/12). Également, les garçons des groupes *avec programme* ont des résultats au post-test statistiquement différents des garçons des groupes *sans programme* (10,5/12 et 8,9/12). Ainsi, tant les filles que les garçons semblent avoir acquis de nouvelles notions à la suite du programme.

De plus, les analyses globales démontrent que, chez les groupes *avec programme*, les filles ont de meilleurs résultats moyens aux post-tests que ceux des garçons (11,6/12 et 10,5/12). Ce qui indique que les filles de notre échantillon semblent avoir davantage progressé que les garçons à la suite du programme.

EN RÉSUMÉ...

Les résultats de la partie *Rétention des messages* sont exploratoires, mais ils ont permis de constater que les élèves avaient un niveau de connaissances assez élevé avant que le programme soit dispensé. Toutefois, à la suite du programme, les résultats des élèves du groupe *ayant reçu le programme* ont augmenté significativement sur quelques items reliés aux thèmes *Reconnaître* et *Dénoncer* l'abuseur. Les messages davantage retenus par les enfants sont à l'effet que même des personnes proches de lui (qu'il connaît ou qu'il aime) peuvent lui faire des choses incorrectes et que c'est important de parler s'il se sent malheureux pour une quelconque raison. La possibilité de parler à d'autres personnes que les membres de sa famille a aussi été retenue par les enfants. Comme le niveau de connaissances des élèves était assez élevé au prétest, il apparaît intéressant de revoir l'outil de mesure afin d'intégrer plus de notions qui ne sont pas déjà acquises par les élèves.

Nos résultats sur la rétention des messages, quoique préliminaires, sont ainsi conformes à ceux d'autres études répertoriées et renforcent la pertinence du programme de prévention. Bien que la nature du devis utilisé, de type prétest/post-test avec groupes *sans programme avant les mesures*, constitue une force pour cette partie d'évaluation, le fait d'avoir utilisé seulement deux groupes *avec programme* et deux

groupes *sans programme* limite la validité et la généralisation des résultats. Il sera important de refaire une étude incluant un échantillon de classes plus grand et plus représentatif de la clientèle ciblée.

Ainsi, seulement une mesure de connaissances générales a été utilisée. Or, tel que le souligne le Groupe canadien sur les soins de santé préventifs, plusieurs études ont évalué des programmes de prévention des abus en milieu scolaire, mais il est cependant difficile de déterminer si, en réelle situation d'abus, les enfants adopteraient les comportements enseignés (MacMillan, 2001). Toutefois, dans une étude longitudinale menée par Finkelhor et al. (1995), les enfants qui avaient, par le passé, suivi un programme de prévention en milieu scolaire se disaient plus susceptibles, dans leur quotidien, de signaler un incident abusif que ceux qui n'avaient pas eu de programme. Il serait donc approprié d'utiliser également, dans d'éventuelles recherches, une mesure de mises en situation telle que parfois effectuée dans certaines études recensées. Une mesure de la sorte fournirait plus d'indications sur l'intégration concrète des notions transmises par le programme.

Finalement, certains parents ont refusé que leur enfant participe à l'évaluation sur la rétention des messages et un parent a précisé, par une lettre à l'enseignant, que son enfant avait manifesté un malaise à la suite du prétest. Cette mesure « exploratoire » a donc permis également de constater la sensibilité reliée à ce type d'évaluation portant sur une problématique aussi particulière que sont les abus sexuels et leur prévention, auprès d'enfants.

La prévention des abus est une problématique prioritaire en adaptation sociale. En effet, les abus commis à l'égard des enfants sont des gestes inacceptables, aux conséquences trop souvent lourdes pour l'enfant. Il y a quelques années, en Chaudière-Appalaches, les milieux d'intervention concernés par la problématique des abus ont manifesté leur désir d'améliorer et d'uniformiser les pratiques en ce domaine. C'est dans ce contexte que le *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire* a été créé.

UNE DÉMARCHE D'ÉVALUATION COMPORTANT QUATRE PARTIES

Ce rapport d'évaluation comporte quatre parties, une revue de la littérature qui a permis de cerner si le programme détient les éléments suggérés par les experts comme devant faire partie d'un programme de prévention des abus en milieu scolaire; des données sur l'implantation du programme dans la région; des données sur les effets positifs et non souhaités du programme auprès des élèves ayant reçu ce programme; et enfin, des données exploratoires sur la rétention des messages enseignés. Des enseignants, des élèves, des parents ainsi que des intervenants de CLSC dispensant le programme ont été consultés au cours de cette évaluation.

UN PROGRAMME EN CONCORDANCE AVEC LA LITTÉRATURE

Selon la revue de littérature, le programme sait regrouper les principaux éléments reconnus, autant en ce qui a trait au contenu du programme (les notions abordées) qu'en ce qui concerne les attributs du programme : clientèle visée, nombre de rencontres et fréquence de celles-ci. Tel que suggéré, les trois volets du programme permettent de rejoindre à la fois le personnel scolaire, les parents et les élèves. À la suite de l'application du programme, l'intervenant responsable de son application assure un suivi auprès des jeunes. Bien qu'appelé *Programme de prévention des abus*, il vise, comme plusieurs programmes en milieu scolaire, à prévenir les abus en outillant les enfants (pour éviter qu'ils soient confrontés à une situation d'abus et qu'ils sachent comment réagir), mais également à dépister les cas potentiels d'abus.

UNE IMPLANTATION RÉGIONALE HOMOGÈNE, MAIS AUSSI ADAPTÉE AUX MILIEUX

Pour l'implantation du programme, on observe que le *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire* a été dispensé à environ 4 500 jeunes au cours de l'année scolaire 2002-2003, ce qui représente la quasi-totalité des élèves de troisième année de Chaudière-Appalaches. Les intervenants des onze CLSC de la région impliqués dans le programme, soit environ 45, ont réussi à dispenser le programme de façon relativement homogène (à toute fin pratique, toutes les classes de troisième année, cinq rencontres hebdomadaires, etc.), tout en sachant adapter certains aspects précis de son application aux différentes réalités locales. Ces adaptations qualifiées de « fines » se réalisent parfois pour certaines particularités du contenu, d'autres fois sur la manière de véhiculer certaines notions ou dans des aspects d'ordre purement logistique (disponibilité des enseignants, calendrier scolaire, réalité d'intervention du CLSC).

DES EFFETS POSITIFS ET NATURELS PRÉPONDÉRANTS

En ce qui a trait au volet évaluant les effets du programme, les résultats révèlent que plusieurs jeunes ont questionné l'intervenant lors des rencontres ainsi que leurs parents par la suite. Ces questions portent surtout sur les abus, les agresseurs et la sexualité, exprimant possiblement des réactions *naturelles* des enfants, démontrant un éveil à de nouvelles notions ainsi qu'un souci « normal » de bien comprendre les notions enseignées. Tel que déclaré par les parents, dans la semaine ayant suivi le programme, plusieurs ont présenté des changements d'attitudes et de comportements dits *positifs* qui pourraient être considérés comme reliés au programme. Toutefois, le devis d'évaluation utilisé ne permet pas d'associer, hors de tout doute, ces augmentations de la fréquence des comportements dits *positifs* au programme. Toujours selon les parents, une proportion plus faible de jeunes a montré des réactions considérées comme négatives dans la semaine ayant suivi le programme. Bien que ces changements non souhaités potentiellement associés au programme ne semblent pas vraiment causer de problèmes selon les parents, il importe de ne pas négliger ces effets, même en faible proportion, et d'investiguer davantage sur l'importance de ces changements, leur ampleur et leur persistance dans le temps.

DES CONNAISSANCES SEMBLANT ACQUISES

Pour ce qui est de la rétention à court terme des messages, le programme semble efficace. Les résultats exploratoires permettent de supposer une augmentation des connaissances des enfants ayant reçu le programme. Il sera toutefois important d'effectuer une étude plus approfondie des effets afin de préciser les conclusions tirées sur la rétention des messages.

D'AUTRES ÉLÉMENTS POSITIFS DE L'ÉVALUATION

Plusieurs autres éléments positifs sont ressortis du processus d'évaluation. Ces éléments n'ont pas été investigués directement par des questions, comme la majorité des informations recueillies par cette étude, mais les constats ont pu être dégagés par l'observation, par la création de liens entre les divers résultats, ou encore, entre les résultats et des notions théoriques.

Une des forces non négligeable du programme est le souci et la capacité des intervenants d'améliorer le programme ou certaines de ses activités, dans le contenu et dans la façon de rendre celui-ci aux enfants. De plus, une grande mobilisation des intervenants-pivot est constatée ainsi qu'une bonne dynamique de groupe. Il a été permis de remarquer que les intervenants-pivot sont orientés vers une même problématique, avec des objectifs précis à atteindre et centrés sur un moyen, le programme. Ils sont partie prenante des décisions pour l'action. Ce nouveau programme est plus formel et semble avoir un pouvoir d'influence dû à son application régionale.

Une autre force du programme est la capacité des intervenants à dispenser le même programme dans des conditions différentes. En effet, le programme est offert pour ainsi dire, à toutes les classes de troisième année de la région, dans un format de cinq rencontres (sauf de rares exceptions). Une capacité d'adaptation au milieu est remarquée pour s'ajuster au calendrier scolaire et aux disponibilités des enseignants.

Enfin, le programme repose sur une structure stable, non pas sur les épaules d'intervenants en particulier, mais sur des organisations, ce qui peut être un gage de sa poursuite. Enfin, pour la DSP, ce programme est pour ainsi dire, presqu'autonome. Plus les années passent, et moins il demandera

d'investissement de la part de la direction. Par contre, il demeure nécessaire de continuer à soutenir les intervenants, notamment par des rencontres bilans et des moyens de communication et d'échange.

Bref, cette évaluation a permis de mettre en lumière certaines pistes d'amélioration visant à bonifier différents aspects du programme dont :

L'AMÉLIORATION DE LA PRÉSENTATION VISUELLE ET LA RÉDACTION DE TEXTES COMPLÉMENTAIRES

Il apparaît utile d'améliorer la présentation visuelle. D'ailleurs des modifications dans ce sens ont déjà été apportées au volet *Information aux parents*. De plus, comme certaines différences ont été constatées dans la façon de rendre le programme auprès des enfants, mais aussi auprès des parents et du personnel scolaire, il apparaît opportun de créer un texte regroupant les principales recommandations ou suggestions d'ordre logistique pour chacun des volets, incluant également des précisions concernant les rencontres individuelles.

De plus, un texte complémentaire à celui comportant le contenu essentiel du programme destiné aux enfants pourrait être élaboré afin de mieux préciser les nuances fines, mais importantes, à apporter au contenu et aussi donner des trucs d'animation. Ce dernier pourrait être particulièrement utile aux nouveaux intervenants, mais servirait également à assurer une pratique régionale plus uniforme et bonifier cette dernière. Ces textes, bien que précisant certains éléments pointus, ne doivent pas dicter des directives, mais regrouper des suggestions, permettant une certaine adaptation locale.

DES ACTIONS DE SENSIBILISATION AUPRÈS DU PERSONNEL SCOLAIRE

De plus, l'évaluation permet de constater que la présence répétée de l'intervenant à l'école facilite sa visibilité et contribue à entretenir un lien de confiance avec les membres du personnel scolaire concerné et avec les jeunes. Il serait donc adéquat, dans la mesure du possible, de favoriser ce contexte.

Comme des commentaires ont été portés à l'égard des dénonciations de cas probables à la DPJ et aux procédures associées, un travail doit être réalisé afin de sensibiliser davantage le personnel scolaire et leur direction et aussi, de clarifier les modalités de collaboration à ce sujet entre les CLSC et le milieu scolaire.

UNE ACTION FAVORISANT L'ÉDUCATION SEXUELLE À LA MAISON

Également, les parents pourraient être avisés, dès le début d'année scolaire, de la tenue du programme de prévention des abus. Du même coup, afin de remédier à l'absence d'éducation minimale à la sexualité chez les enfants, il leur serait suggéré d'aborder certaines notions d'éducation à la sexualité avec leur enfant, au moyen de certains outils éducatifs bien connus.

LE MAINTIEN DE LA DYNAMIQUE POSITIVE

Enfin, les efforts doivent être investis pour maintenir la dynamique créée entre les intervenants-pivot des CLSC et la responsable à la DSP. Les rencontres annuelles de type bilan de même que les opportunités offertes par les formations sont autant d'occasions d'assurer le soutien régional.

Pour conclure, la présente évaluation répond à la nécessité de connaître le portrait réel de l'implantation du programme dans la région et de le comparer aux aspects reconnus dans la littérature. Bien que les programmes de prévention en milieu scolaire soient des stratégies d'intervention reconnues, cette évaluation ne permet pas de comparer cette stratégie à une autre. Quant aux effets du programme évalué auprès des jeunes, cette évaluation laisse croire que le programme permet aux enfants de retenir des messages essentiels à court terme. Les limites de l'évaluation soulèvent toutefois le besoin d'en savoir plus sur les effets immédiats attribuables au programme, mais aussi sur ceux qui persistent à court terme.

ASSOCIATION C.A.R.E. (1986). *La trousse C.A.R.E.*, L'Association des productions C.A.R.E. de Colombie-Britannique, s.p.

BERRICK, J. D. (1988). « Parents Involvement in Child Abuse Prevention Training : What Do They Learn », *Child Abuse and Neglect*, no 12, p. 543-553.

BILODEAU, S., C. DOMBROWSKI, M. LAROCHE et C. OUELLET (1998). *Programme de prévention des abus « J'ai un secret à te dire ». Guide d'intervention de groupe en milieu scolaire auprès des élèves de 5-8 ans*, Complexe de santé et CLSC Paul-Gilbert, s.p.

CLÉMENT, M.-E., C. BOUCHARD, M. JETTE et S. LATERRIERE (2000). *La violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, Collection la santé et le bien-être, Institut de la Statistique du Québec, 117 p.

COUTURE, M. (2002). *Programme de prévention des abus pour les élèves de première année du deuxième cycle du primaire, Guide à l'intention des intervenants*, (version préliminaire à l'intégration dans la réforme de l'éducation), Sainte-Marie, RRSSS Chaudière-Appalaches, DSPPE, s.p.

DAVIS, M. K. et C. A. GIDYCZ (2000). « Child Sexual Abuse Prevention Programs : A Meta-Analysis », *Journal of Clinical Child Psychology*, vol. 29, no 2, p. 257-265.

FINKELHOR, D., N. ASDIGIAN et J. DZIUBA-LEATHERMAN (1995). « The effectiveness of victimization prevention instruction : an evaluation of children's responses to actual threats and assaults », *Child Abuse and Neglect*, vol. 19, no 2, p. 141-153.

FINKELHOR, D. (1994). « The international epidemiology of child sexual abuse ». *Child Abuse and Neglect*, vol. 18, no 5, p. 409-417.

GALARNEAU, M. et M.-A. VANASSE (1999). *Programme de prévention des abus sexuels*, CLSC des Prés-Bleus, 14 p.

HEBERT, M., F. LAVOIE, C. PICHE ET M. POITRAS (1999). *Programme ESPACE : Évaluation des acquis des élèves*, rapport de recherche, Université Laval, Sainte-Foy, 41 p.

HEBERT M. et C. TREMBLAY (2000). « La prévention de l'agression sexuelle à l'égard des enfants », dans *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Problèmes internalisés*, tome 1, Les presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, pp. 429-484.

INFIRMIÈRE EN FAMILLE-ENFANCE-JEUNESSE (2000). *Programme de prévention des abus chez les enfants dans le milieu scolaire au niveau primaire, 3e année*, CLSC Frontenac, s.p.

JOLICOEUR, M., J. VACHON, L. JACQUES-BEAULIEU et L. FORTIER (1988). *Programme de prévention des abus sexuels*, CLSC Beauce-Centre, s.p.

KOLKO, D. J., J. MOSER, J. LITZ et J. HUGHES (1987). « Promoting Awareness and Prevention of Child Victimization Using the Red Flag/Green Flag Program : An Evaluation with Follow-up », *Journal of Family Violence*, vol. 2, no 1, p. 11-35.

LAROSE, L. (2004). *Portrait de quelques problématiques d'adaptation sociale en Chaudière-Appalaches*, à paraître, Sainte-Marie, RRSSS Chaudière-Appalaches.

LAROSE, L. (1998). *Portrait de la santé et du bien-être de la population de Chaudière-Appalaches, volet Adaptation sociale, volume 1, Les jeunes*, Sainte-Marie, RRSSS Chaudière-Appalaches, DSPPE (SRE), 259 p.

MACMILLAN, H. L. et le GROUPE D'ÉTUDE CANADIEN SUR LES SOINS DE SANTÉ PRÉVENTIFS (2001). « Soins de santé préventifs, mise à jour 2000. Prévention de la violence faite aux enfants », *Le Médecin du Québec*, février, vol. 36, n° 2, p. 69-79.

MILLER-PERRIN, C. L. et S. K.. WURTELE (1988). « The Child Sexual Abuse Prevention Movement : A Critical Analysis of Primary and Secondary Approaches ». *Clinical Psychology Review*, n° 8, p. 313-329.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2003). *Programme national de santé publique 2003-2012*, La Direction générale de la santé publique du ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec, 133 p.

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (2001). *Orientations gouvernementales en matière d'agression sexuelle*, La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec, 90 p.

PATTON, M. *Qualitative Evaluation and Research Methods*, 2end ed., Newbury Park, California, Sage Publications.

RENK, K., L. LILJEQUIST, A. STEINBERG, G. BOSCO et V. PHARES (2002). « Prevention of Child Sexual Abuse. Are We Doing Enough? », *Trauma, Violence, & Abuse*, vol. 3, n° 1, p. 68-84.

Reppucci, N. D. et Haugaard. J. J. (1989). "Prevention of child sexual abuse : Myth or reality". *American Psychologist*, n° 444, p. 1266-1275.

RISPENS, J., A. ALEMAN et P. P. GOUDENA (1997). « Prevention of Child Sexual Abuse Victimization : A Meta-Analysis of School Programs », *Child Abuse & Neglect*, vol. 21, n° 10, p. 975-987.

ROBERT, J. A. et R. G. MILTENBERGER (1999). « Emerging Issus in the research on Child Sexual Abuse Prevention, Education and Treatment of Children », février, vol. 22, n° 1, p. 84-102.

REGIE REGIONALE DE LA SANTE ET DES SERVICES SOCIAUX DE CHAUDIERE-APPALACHES (1994). *Le Plan d'action régional : les priorités régionales « Édition mise à jour »*, Sainte-Marie, RRSSS de Chaudière-Appalaches, 124 p.

SPUNGEN, C., S. JENSEN, N. FINKELSTEIN et F. SATINSKY (1989). « Child Personal Safety : Model Program for Prevention of Child Sexual Abuse », *Social Work*, n° 34, p. 127-131.

TOURIGNY, M. et M.-L. GUILLOT (1999). *Conséquences entourant la prise en charge par les services sociaux et judiciaires des enfants (0-17 ans) victimes d'agression sexuelle*, MSSS, Gouvernement du Québec, 95 p.

TOURIGNY, M. et C. LAVERGNE (1995). « Ampleur, facteurs de risque et stratégies de prévention », dans *Actes du Colloque en santé publique : La prévention de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants et des adolescents : une priorité au Québec*, MSSS, Québec, p. 197-225.

TROCMÉ N., D. MCPHEE, K. KWAN TAM et T. HAY (1994). *Ontario incidence study of reported child abuse and neglect (Final report)*, Toronto : The Institute for Prevention of Child Abuse.

TUTTY, L. (1992). « Are Child Sexual Abuse Prevention Programs Effective? A Review of the Research », *Revue Sexologique*, vol. 1, n° 2, p. 93-104.

WRIGHT, J., H. BEGIN et F. LAGUEUX (1997). « La prévention de l'agression sexuelle à l'égard des enfants », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 18, n° 3, p. 9-35.

WURTELE, S. K. (1998). « School-Based Child Sexual Abuse Prevention Programs, Questions, Answers, and more Questions », dans *Handbook of Child Abuse Research and Treatment*, Ed. Lutzker, Plenum Press, New York, p. 501-516.

PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS

Nom des animateurs : _____ _____

Profession : _____ _____

Nom du CLSC :

GRILLE #1 : COLLECTE D'INFORMATION SUR LES RENCONTRES OFFERTES AUX ENFANTS

Nom de l'école	Classe de ..	Toutes les rencontres (5) ont-elles été effectuées? Oui/Non Sinon, expliquer les raisons.	Les rencontres ont-elles été dispensées sur 5 semaines consécutives? Oui/Non Sinon, expliquer les raisons.	Nombre d'enfants présents	Nombre de parents informés	Nombre de travaux signés retournés pour chaque rencontre 1[1] 2[2] 4[3]		
Nombre d'écoles desservies	Nombre de classes rencontrées			Total d'enfants présents	Total de parents informés	Total	Total	Total

[1] *J'ai le droit d'être respecté.*
[2] *Des mots qui blessent.*
[3] *Que ferais-tu si...?*

Grille de suivi des intervenants de CLSC

PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS Nom des animateurs : _____ _____

Nom du CLSC :

GRILLE #2 : COLLECTE D'INFORMATION SUR LA SENSIBILISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

Nom de l'école	Rencontres de groupe : Nombre de personnes présentes	Présence de la DPJ au groupe (oui ou non)	Nombre de rencontres individuelles tenues	Rencontre du conseil d'établissement (oui ou non)
	Total de rencontres de groupe tenues	Total de présences de la DPJ au groupe	Total de rencontres individuelles	Total de conseils d'établissement rencontrés

NOTES :

- Si plus d'une rencontre de groupe est effectuée dans une école, utiliser des lignes différentes.
- Les rencontres de 2 personnes ou plus sont considérées comme des rencontres de groupe.
- La présence de la DPJ aux rencontres ainsi que la rencontre du conseil d'établissement ne sont pas exigées par le programme. Toutefois, puisque ce sont des pratiques qui se font dans certaines MRC, nous souhaitons recueillir cette information.
- Nous sommes conscients du fait que si le personnel a été sensibilisé l'an dernier, il ne le sera pas à nouveau cette année. Gardez toutefois en tête que le nouveau personnel doit être sensibilisé.

Grille de suivi des intervenants de CLSC

PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS Nom des animateurs : _____ _____

Nom du CLSC :

GRILLE #3 : COLLECTE D'INFORMATION SUR LES RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC LES ENFANTS

École	Classe de ...	Nombre d'enfants rencontrés en individuel[1]		Nombre de...		Nombre d'enfants pour qui une intervention a été effectuée[2]		Nombre de signalements[3]
		À la fin	Pendant	Garçons	Filles	Ponctuelle	Suivi	
		Total : après le programme	Total : pendant le programme	Total de garçons	Total de filles	Total d'interventions ponctuelles	Total de suivis	Total de signalements

[1] Rencontres **prévues** effectuées **après les cinq rencontres du programme**, et également les rencontres survenues **pendant** le programme afin de mieux expliquer les notions aux enfants ou de les rassurer.

[2] Interventions réalisées après évaluation d'une situation possiblement dommageable pour l'enfant. L'intervention peut être effectuée auprès des parents, auprès de l'enfant (autre que la rencontre), de la famille, etc. L'intervention peut être considérée comme ponctuelle (un appel, une rencontre) ou comme un suivi (deux rencontres ou plus).

[3] Nous parlons ici des signalements qui résultent de situations découvertes grâce au programme. Nous comprenons qu'avant qu'un signalement soit effectué, plusieurs démarches ou un laps de temps puisse être nécessaire. Indiquer entre parenthèses les signalements qui pourraient être effectués d'ici la fin de l'année scolaire 2003.

Annexe B

Questionnaire pour les intervenants de CLSC qui dispensent le programme de prévention des abus dans les écoles ciblées pour l'évaluation

Au cours de la première rencontre...

- Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?
  - ☐ Oui
  - ☐ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

    _____
    _____
    _____

- Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées :
  - ☐ Matériel d'animation inadéquat
  - ☐ Manque de temps
  - ☐ Problème de discipline dans le groupe
  - ☐ Thèmes difficiles à aborder
  - ☐ Autres difficultés, précisez

    _____
    _____
    _____

- À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?
  - ☐ Pas du tout satisfait
  - ☐ Peu satisfait
  - ☐ Assez satisfait
  - ☐ Très satisfait

- De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?
  - ☐ Pas du tout
  - ☐ Peu
  - ☐ Assez
  - ☐ Beaucoup

Commentaires : _____
_____
_____

Questionnaire aux intervenants de CLSC

Au cours de la deuxième rencontre...

- Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?
  - ☐ Oui
  - ☐ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

    _____
    _____
    _____

- Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées :
  - ☐ Matériel d'animation inadéquat
  - ☐ Manque de temps
  - ☐ Problème de discipline dans le groupe
  - ☐ Thèmes difficiles à aborder
  - ☐ Autres difficultés, précisez

    _____
    _____
    _____

- À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?
  - ☐ Pas du tout satisfait
  - ☐ Peu satisfait
  - ☐ Assez satisfait
  - ☐ Très satisfait

- De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?
  - ☐ Pas du tout
  - ☐ Peu
  - ☐ Assez
  - ☐ Beaucoup

Commentaires : _____
_____
_____

Questionnaire aux intervenants de CLSC

Au cours de la troisième rencontre...

- Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?

  - ❑ Oui
  - ❑ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

    _____
    _____
    _____

- Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées :

  - ❑ Matériel d'animation inadéquat
  - ❑ Manque de temps
  - ❑ Problème de discipline dans le groupe
  - ❑ Thèmes difficiles à aborder
  - ❑ Autres difficultés, précisez :

    _____
    _____
    _____

- À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?

  - ❑ Pas du tout satisfait
  - ❑ Peu satisfait
  - ❑ Assez satisfait
  - ❑ Très satisfait

- De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?

  - ❑ Pas du tout
  - ❑ Peu
  - ❑ Assez
  - ❑ Beaucoup

Commentaires : _____
_____
_____

Au cours de la quatrième rencontre...

- Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?

  - ❑ Oui
  - ❑ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

    _____
    _____
    _____

- Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées :

  - ❑ Matériel d'animation inadéquat
  - ❑ Manque de temps
  - ❑ Problème de discipline dans le groupe
  - ❑ Thèmes difficiles à aborder
  - ❑ Autres difficultés, précisez :

    _____
    _____
    _____

- À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?

  - ❑ Pas du tout satisfait
  - ❑ Peu satisfait
  - ❑ Assez satisfait
  - ❑ Très satisfait

- De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?

  - ❑ Pas du tout
  - ❑ Peu
  - ❑ Assez
  - ❑ Beaucoup

Commentaires : _____
_____
_____

Questionnaire aux intervenants de CLSC

Au cours de la cinquième rencontre...

- Les activités prévues ont-elle été toutes réalisées?
  - ❑ Oui
  - ❑ Non. Lesquelles n'ont pas été réalisées et pourquoi?

    _____
    _____
    _____

- Cochez si certaines difficultés ont été rencontrées :
  - ❑ Matériel d'animation inadéquat
  - ❑ Manque de temps
  - ❑ Problème de discipline dans le groupe
  - ❑ Thèmes difficiles à aborder
  - ❑ Autres difficultés, précisez :

    _____
    _____
    _____

- À quel point êtes-vous satisfait du déroulement de cette rencontre?
  - ❑ Pas du tout satisfait
  - ❑ Peu satisfait
  - ❑ Assez satisfait
  - ❑ Très satisfait

- De façon générale, les élèves semblaient-ils apprécier la rencontre?
  - ❑ Pas du tout
  - ❑ Peu
  - ❑ Assez
  - ❑ Beaucoup

Commentaires : _____
_____
_____

Le programme de façon globale...

- Combien de fois environ, incluant la classe dont il est question ici, avez-vous animé les cinq rencontres du programme? _____

- À quel point vous sentez-vous à l'aise de présenter le contenu du programme aux élèves?
  - ❑ Pas du tout
  - ❑ Un peu
  - ❑ Assez
  - ❑ Beaucoup

- Avez-vous animé les cinq rencontres... ?
  - ❑ Avec l'aide d'un autre intervenant du CLSC?
  - ❑ Seul
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

MILLE FOIS MERCI DE VOTRE COLLABORATION!

Annexe C

Questionnaire aux enseignants

PREMIÈRE RENCONTRE

J'AI LE DROIT D'ÊTRE RESPECTÉ

Objectif général :

- Apprendre à l'enfant qu'il a des droits et des devoirs vis-à-vis les personnes qui l'entourent.

Objectif spécifique :

- Apprendre à l'enfant qu'il a le droit d'être respecté et le devoir de respecter les autres.

- Date de la première rencontre : ___ / ___ / __
  Année Mois Jour

Au cours de la première rencontre...

	Pas du tout	Peu	Assez	Très bien
• Le contenu de la première rencontre était-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu de la première rencontre était-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves ont-ils bien participé?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves semblaient-ils intéressés?	❑	❑	❑	❑

- Y a-t-il eu des questionnements de la part des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

Si oui, ces questions portaient-elles sur des aspects d'éclaircissement sur le contenu afin de mieux comprendre ce qui a été dit ou afin d'approfondir davantage le contenu?

❑ Surtout éclaircissement sur ce qui a été dit
❑ Surtout approfondissement du contenu
❑ Les deux, environ à part égale

- Y a-t-il eu des événements particuliers influençant le déroulement de la rencontre et l'attitude des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

- Combien y avaient-ils d'élèves absents à la première rencontre? ____ (nombre d'élèves absents)

Dans la semaine qui a suivi la rencontre...

- Des élèves sont-ils venus vous questionner ou se sont-ils confiés à vous concernant un sujet en lien avec la première rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient leurs préoccupations ou questionnements? (Décrire les questionnements des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

Questionnaire aux enseignants

En général, quand ces questionnements ou préoccupations sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre

- Avez-vous remarqué des changements de comportements ou d'attitudes des élèves que vous pourriez associer à cette rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient ces comportements ou attitudes? (Décrire les comportements ou d'attitudes des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

En général, quand ces comportements ou attitudes sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre
- ❑ Préciser si le moment d'apparition varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

En général, pendant combien de temps avez-vous observé ces comportements ou attitudes?

- ❑ Une journée ou moins
- ❑ Deux jours
- ❑ Trois jours
- ❑ Quatre jours et plus
- ❑ Préciser si la persistance varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

Autres commentaires :

_____

_____

_____

- Date à laquelle vous avez complété le questionnaire associé à la première rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

- Date à laquelle vous avez révisé le questionnaire associé à la première rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

DEUXIÈME RENCONTRE

JE NE RESTE PAS SEUL DEVANT UN ABUS : JE CHOISIS UNE PERSONNE EN QUI J'AI CONFIANCE ET JE PARLE

Objectifs généraux :

- Éveiller chez l'enfant la capacité à réaliser une situation de négligence, d'abus psychologique, verbal et physique.
- Proposer des solutions pour mettre fin à l'abus.

Objectifs spécifiques :

- Informer sur les abus psychologique et verbal, l'abus physique et la négligence.
- Amener l'enfant à garder confiance en l'adulte.
- Vérifier les idées erronées.

- Date de la deuxième rencontre : ___ / ___ / ___
  Année Mois Jour

Au cours de la deuxième rencontre...

	Pas du tout	Peu	Assez	Très bien
• Le contenu de la deuxième rencontre était-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu de la deuxième rencontre était-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves ont-ils bien participé?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves semblaient-ils intéressés?	❑	❑	❑	❑

- Y a-t-il eu des questionnements de la part des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

Si oui, ces questions portaient-elles sur des aspects d'éclaircissement sur le contenu afin de mieux comprendre ce qui a été dit ou afin d'approfondir davantage le contenu?

❑ Surtout éclaircissement sur ce qui a été dit
❑ Surtout approfondissement du contenu
❑ Les deux, environ à part égale

- Y a-t-il eu des événements particuliers influençant le déroulement de la rencontre et l'attitude des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

- Combien y avaient-ils d'élèves présents à la deuxième rencontre? ___ (nombre d'élèves présents)

Dans la semaine qui a suivi la rencontre...

- Des élèves sont-ils venus vous questionner ou se sont-ils confiés à vous concernant un sujet en lien avec la deuxième rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient leurs préoccupations ou questionnements? (Décrire les questionnements des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

Questionnaire aux enseignants

En général, quand ces questionnements ou préoccupations sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre

- Avez-vous remarqué des changements de comportements ou d'attitudes des élèves que vous pourriez associer à cette rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient ces comportements ou attitudes? (décrire les comportements ou d'attitudes des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

En général, quand ces comportements ou attitudes sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre
- ❑ Préciser si le moment d'apparition varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

En général, pendant combien de temps avez-vous observé ces comportements ou attitudes?

- ❑ Une journée ou moins
- ❑ Deux jours
- ❑ Trois jours
- ❑ Quatre jours et plus
- ❑ Préciser si la persistance varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

Autres commentaires :

_____

_____

_____

- Date à laquelle vous avez complété le questionnaire associé à la deuxième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

- Date à laquelle vous avez révisé le questionnaire associé à la deuxième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

TROISIÈME RENCONTRE

MON CORPS ET MES SENTIMENTS M'APPARTIENNENT ET J'AI LE DROIT DE DIRE NON

Objectifs généraux :

- Renforcer chez l'enfant la certitude de ce qu'il ressent face à un toucher agréable versus un toucher désagréable.
- Légitimer le droit de dire non.

Objectifs spécifiques :

- Différencier les touchers agréables des touchers désagréables.
- Distinguer un comportement abusif des gestes d'affection.
- Nommer avec les mots exacts les différentes parties du corps, incluant les organes génitaux.
- Légitimer le droit de dire NON.

- Date de la troisième rencontre : ___ / ___ / ___
  Année Mois Jour

Au cours de la troisième rencontre...

	Pas du tout	Peu	Assez	Très bien
• Le contenu de la troisième rencontre était-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu de la troisième rencontre était-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves ont-ils bien participé?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves semblaient-ils intéressés?	❑	❑	❑	❑

- Y a-t-il eu des questionnements de la part des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

_____

_____

_____

Si oui, ces questions portaient-elles sur des aspects d'éclaircissement sur le contenu afin de mieux comprendre ce qui a été dit ou afin d'approfondir davantage le contenu?

❑ Surtout éclaircissement sur ce qui a été dit
❑ Surtout approfondissement du contenu
❑ Les deux, environ à part égale

- Y a-t-il eu des événements particuliers influençant le déroulement de la rencontre et l'attitude des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

_____

_____

_____

- Combien y avaient-ils d'élèves absents à la troisième rencontre? ____ (nombre d'élèves absents)

Dans la semaine qui a suivi la rencontre...

- Des élèves sont-ils venus vous questionner ou se sont-ils confiés à vous concernant un sujet en lien avec la troisième rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient leurs préoccupations ou questionnements? (Décrire les questionnements des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Questionnaire aux enseignants

En général, quand ces questionnements ou préoccupations sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre

- Avez-vous remarqué des changements de comportements ou d'attitudes des élèves que vous pourriez associer à cette rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient ces comportements ou attitudes? (décrire les comportements ou d'attitudes des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

En général, quand ces comportements ou attitudes sont-ils survenus?

- ❑ Dans la même journée que la rencontre
- ❑ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ❑ Deux jours après la rencontre
- ❑ Trois jours ou plus après la rencontre
- ❑ Préciser si le moment d'apparition varie d'un comportement à l'autre :

_____
_____

En général, pendant combien de temps avez-vous observé ces comportements ou attitudes?

- ❑ Une journée ou moins
- ❑ Deux jours
- ❑ Trois jours
- ❑ Quatre jours et plus
- ❑ Préciser si la persistance varie d'un comportement à l'autre :

_____
_____

Autres commentaires :

_____
_____
_____

- Date à laquelle vous avez complété le questionnaire associé à la troisième rencontre :

___ / __ / ___
Année Mois Jour

- Date à laquelle vous avez révisé le questionnaire associé à la troisième rencontre :

___ / __ / ___
Année Mois Jour

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

QUATRIÈME RENCONTRE

TRUCS ET TEST DES TROIS QUESTIONS

Objectif général :

- Acquiser chez l'enfant sa capacité à résister une situation à risque d'abus sexuel.
- Amener l'enfant à trouver des moyens pour éviter une situation d'abus.

Objectif spécifique :

- Définir et illustrer un abus sexuel.
- Utiliser des trucs et le « test des trois questions ».

- Date de la quatrième rencontre : ___ /____/ __
  Année Mois Jour

Au cours de la quatrième rencontre...

	Pas du tout	Peu	Assez	Très bien
• Le contenu de la quatrième rencontre était-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu de la quatrième rencontre était-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves ont-ils bien participé?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves semblaient-ils intéressés?	❑	❑	❑	❑

- Y a-t-il eu des questionnements de la part des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

Si oui, ces questions portaient-elles sur des aspects d'éclaircissement sur le contenu afin de mieux comprendre ce qui a été dit ou afin d'approfondir davantage le contenu?

❑ Surtout éclaircissement sur ce qui a été dit
❑ Surtout approfondissement du contenu
❑ Les deux, environ à part égale

- Y a-t-il eu des événements particuliers influençant le déroulement de la rencontre et l'attitude des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

- Combien y avaient-ils d'élèves présents à la quatrième rencontre? ____ (nombre d'élèves présents)

Dans la semaine qui a suivi la rencontre...

- Des élèves sont-ils venus vous questionner ou se sont-ils confiés à vous concernant un sujet en lien avec la quatrième rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient leurs préoccupations ou questionnements? (Décrire les questionnements des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

Questionnaire aux enseignants

En général, quand ces questionnements ou préoccupations sont-ils survenus?

- ☐ Dans la même journée que la rencontre
- ☐ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ☐ Deux jours après la rencontre
- ☐ Trois jours ou plus après la rencontre

- Avez-vous remarqué des changements de comportements ou d'attitudes des élèves que vous pourriez associer à cette rencontre?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, quels étaient ces comportements ou attitudes? (Décrire les comportements ou d'attitudes de chacun des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

En général, quand ces comportements ou attitudes sont-ils survenus?

- ☐ Dans la même journée que la rencontre
- ☐ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ☐ Deux jours après la rencontre
- ☐ Trois jours ou plus après la rencontre
- ☐ Préciser si le moment d'apparition varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

En général, pendant combien de temps avez-vous observé ces comportements ou attitudes?

- ☐ Une journée ou moins
- ☐ Deux jours
- ☐ Trois jours
- ☐ Quatre jours et plus
- ☐ Préciser si la persistance varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

Autres commentaires :

_____

_____

_____

- Date à laquelle vous avez complété le questionnaire associé à la quatrième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

- Date à laquelle vous avez révisé le questionnaire associé à la quatrième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

Veuillez retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe ci-jointe, par l'intermédiaire de l'intervenant CLSC.

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

CINQUIÈME RENCONTRE

J'AI LE DROIT DE RÉVÉLER UN SECRET MALHEUREUX
ET J'AI LE DROIT DE ME SENTIR BIEN

Objectifs généraux :

- Aider l'enfant à identifier l'abuseur, à comprendre qu'un enfant abusé n'est pas en tort et qu'il importe qu'il ne garde pas secret le fait qu'il est victime d'un abus.
- Amener l'enfant à trouver des moyens pour se sortir d'une situation d'abus.

Objectifs spécifiques :

- Élargir la capacité d'identifier un abuseur.
- Explorer la notion d'abus intrafamilial.
- Comprendre la notion de secret.
- Saisir l'importance de révéler être victime d'abus sexuel.

- Date de la cinquième rencontre : ____ ____/ __ /
  Année Mois Jour

Au cours de la cinquième rencontre...

	Pas du tout	Peu	Assez	Très bien
• Le contenu de la cinquième rencontre était-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu de la cinquième rencontre était-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves ont-ils bien participé?	❑	❑	❑	❑
• De façon générale, les élèves semblaient-ils intéressés?	❑	❑	❑	❑

- Y a-t-il eu des questionnements de la part des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

Si oui, ces questions portaient-elles sur des aspects d'éclaircissement sur le contenu afin de mieux comprendre ce qui a été dit ou afin d'approfondir davantage le contenu?

❑ Surtout éclaircissement sur ce qui a été dit
❑ Surtout approfondissement du contenu
❑ Les deux, environ à part égale

- Y a-t-il eu des événements particuliers influençant le déroulement de la rencontre et l'attitude des élèves?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, lesquels?

- Combien y avaient-ils d'élèves absents à la cinquième rencontre? ____ (nombre d'élèves absents)

Dans la semaine qui a suivi la rencontre...

- Des élèves sont-ils venus vous questionner ou se sont-ils confiés à vous concernant un sujet en lien avec la cinquième rencontre?

❑ Oui ❑ Non

Si oui, quels étaient leurs préoccupations ou questionnements? (Décrire les questionnements des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

Questionnaire aux enseignants

En général, quand ces questionnements ou préoccupations sont-ils survenus?

- ☐ Dans la même journée que la rencontre
- ☐ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ☐ Deux jours après la rencontre
- ☐ Trois jours ou plus après la rencontre

- Avez-vous remarqué des changements de comportements ou d'attitudes des élèves que vous pourriez associer à cette rencontre?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, quels étaient ces comportements ou attitudes? (décrire les comportements ou d'attitudes de chacun des élèves, en commençant par le plus fréquent.)

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

En général, quand ces comportements ou attitudes sont-ils survenus?

- ☐ Dans la même journée que la rencontre
- ☐ La journée d'école ayant suivi la rencontre
- ☐ Deux jours après la rencontre
- ☐ Trois jours ou plus après la rencontre
- ☐ Préciser si le moment d'apparition varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

En général, pendant combien de temps avez-vous observé ces comportements ou attitudes?

- ☐ Une journée ou moins
- ☐ Deux jours
- ☐ Trois jours
- ☐ Quatre jours et plus
- ☐ Préciser si la persistance varie d'un comportement à l'autre :

_____

_____

Autres commentaires :

_____

_____

_____

- Date à laquelle vous avez complété le questionnaire associé à la cinquième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

- Date à laquelle vous avez révisé le questionnaire associé à la cinquième rencontre :

___ / ___ / ___
Année Mois Jour

MERCI POUR VOTRE COLLABORATION

POUR L'ENSEMBLE DES RENCONTRES
ÉVALUATION GLOBALE

Partie à compléter suite aux cinq rencontres

Parmi les cinq rencontres :

- De façon générale, croyez-vous que, suite au programme, les élèves sont plus conscients du problème des abus commis envers les enfants?

  ☐ Oui ☐ Non

  Commentaires :

- De façon générale, croyez-vous que le programme a permis aux élèves d'être mieux habilités à faire face à une situation personnellement abusive?

  ☐ Oui ☐ Non

  Commentaires :

- De façon générale, croyez-vous que le programme a eu des effets négatifs, non souhaités, sur le comportement ou les attitudes des élèves?

  ☐ Oui ☐ Non

  Commentaires :

Questions générales

- Combien d'élèves font partie du groupe? _____ (nombre d'élèves)
- Comparativement à d'autres groupes, considérez-vous ce groupe turbulent, peu discipliné?

  ☐ Moins turbulent que les autres groupes
  ☐ Comparable aux autres groupes
  ☐ Plus turbulent que les autres groupes

- Comparativement à d'autres groupes, comment qualifiez-vous la participation de ce groupe, lors des cours?

  ☐ Participe moins bien que les autres groupes
  ☐ Comparable à d'autres groupes
  ☐ Participe mieux que les autres groupes

- Votre groupe ou certains élèves ont-ils participé à d'autres activités en lien avec les thèmes abordés dans le programme de prévention des abus depuis le début de l'année (ou présentement en cours)?

  ☐ Oui
  ☐ Non
  ☐ Ne sais pas

  Si oui, décrire brièvement les thèmes abordés et le type d'activités réalisées?

Veuillez retourner le questionnaire complété dans l'enveloppe ci-jointe,
par l'intermédiaire de l'intervenant de CLSC.

MERCI...

Annexe D

Questionnaire aux parents

ÉVALUATION DU
PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS
POUR LES ÉLÈVES DE PREMIÈRE ANNÉE DU DEUXIÈME CYCLE DU PRIMAIRE

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

- Dans quel type de famille vivez-vous?

  - ❑ Biparentale (les deux parents naturels ou adoptifs)
  - ❑ Monoparentale (un seul parent)
  - ❑ Reconstituée (autre conjoint que le père ou la mère)
  - ❑ Famille d'accueil
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

- Pour chaque enfant de la famille, veuillez indiquer le sexe et l'âge :

	Sexe	Âge
Premier enfant	❑ féminin ❑ masculin	____ ans
Deuxième enfant	❑ féminin ❑ masculin	____ ans
Troisième enfant	❑ féminin ❑ masculin	____ ans
Quatrième enfant	❑ féminin ❑ masculin	____ ans
Cinquième enfant	❑ féminin ❑ masculin	____ ans

- Pour lequel de vos enfants complétez-vous le présent questionnaire?

  ❑ 1re ❑ 2e ❑ 3e ❑ 4e ❑ 5e

- Quelle est votre relation avec l'enfant pour lequel vous répondez à ce questionnaire?

  - ❑ Mère
  - ❑ Père
  - ❑ Tuteur
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

Questionnaire aux parents

- À quel point cet enfant vous parle-t-il de ce qu'il fait à l'école?

  - ❑ Pas du tout
  - ❑ Un peu
  - ❑ Assez
  - ❑ Beaucoup

Les parents, la famille et la prévention

- Avez-vous (ou votre conjoint) déjà parlé du sujet des abus avec votre enfant et ce, avant que le programme lui soit présenté?

	Oui	Non	Je ne m'en souviens plus
Abus psychologique ou verbal	❑	❑	❑
Abus physique	❑	❑	❑
Abus sexuel	❑	❑	❑

- Jusqu'à quel point vous sentez-vous à l'aise lorsque vous abordez le sujet des abus avec votre enfant?

	Tout à fait à l'aise	Plutôt à l'aise	Plutôt mal à l'aise	Tout à fait mal à l'aise
Abus psychologique ou verbal	❑	❑	❑	❑
Abus physique	❑	❑	❑	❑
Abus sexuel	❑	❑	❑	❑

- Votre enfant a-t-il déjà été sensibilisé à la prévention des abus commis envers les enfants avant le programme de l'école dont il est question? Cochez les diverses stratégies de prévention vécues.

  - ❑ Autre programme de prévention (ex. en milieu scolaire)
  - ❑ Livre
  - ❑ Film ou émission de télévision
  - ❑ Information par ses frères, sœurs, amis ou autres proches
  - ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____
  - ❑ Non, jamais
  - ❑ Je ne sais pas

Si vous (ou votre conjoint) avez déjà parlé du sujet des abus avec votre enfant et ce, avant que le programme lui soit présenté...

- Y a-t-il un événement particulier qui vous a décidé à parler du sujet des abus avec votre enfant? Parmi les éléments suivants, veuillez cocher pour chaque type d'abus, ce qui vous a amené à aborder le sujet avec votre enfant. (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

	Abus psychologique ou verbal	Abus physique	Abus sexuel
• Mon enfant a vécu un abus	❑	❑	❑
• Mon enfant a abordé le sujet lui-même	❑	❑	❑
• Je voulais que mon enfant soit bien informé	❑	❑	❑
• Mon enfant a participé à un atelier de prévention	❑	❑	❑
• Mon enfant a commencé l'école	❑	❑	❑
• Un enfant de l'entourage (ami, voisin, etc.) a vécu une situation d'abus	❑	❑	❑
• Autre (veuillez spécifier) _____ _____	❑	❑	❑

Si vous (ou votre conjoint) n'avez jamais parlé du sujet des abus avec votre enfant et ce, avant que le programme lui soit présenté...

- Vous trouverez ci-dessous certaines des raisons pour lesquelles des parents n'abordent pas les sujets d'abus sexuel avec leurs enfants. Pour chacune des raisons suivantes, veuillez indiquer pour quelles raisons vous n'avez jamais parlé du sujet des abus avec votre enfant :

  - ❑ Je ne crois pas que c'est nécessaire d'en parler
  - ❑ Parler d'abus sexuel peut rendre mon enfant plus craintif
  - ❑ Mon enfant est trop jeune pour comprendre cela
  - ❑ Mon enfant ne risque pas d'être victime d'abus sexuel
  - ❑ Je pourrais me sentir très mal à l'aise pour discuter de ce sujet
  - ❑ Je n'ai pas été capable de trouver du matériel pouvant m'aider à parler de ce sujet avec mon enfant
  - ❑ Mon enfant ne semble pas intéressé à ce sujet
  - ❑ L'occasion ne s'est pas présentée pour discuter de ce sujet
  - ❑ Je ne sais pas comment expliquer l'abus sexuel à mon enfant
  - ❑ Le sujet de l'abus sexuel est trop sensible à discuter avec mon enfant pour des raisons personnelles
  - ❑ Autres (veuillez spécifier) _____

Réactions et commentaires de l'enfant suite au programme

- Depuis que votre enfant a participé au programme, avez-vous noté une augmentation des comportements suivants? (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

	Augmentation		
	Aucun	Un peu	Beaucoup
• Parle de ce qu'il aime	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Semble avoir confiance en lui	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Parle de ce qu'il n'aime pas	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Est autonome	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• S'affirme	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Ne parle plus aux inconnus	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Règle les situations de conflits	❑ 1	❑ 2	❑ 3
• Autres (veuillez spécifier)	❑ 1	❑ 2	❑ 3

- Depuis que votre enfant a participé au programme, avez-vous noté une augmentation des comportements suivants? Veuillez également nous indiquer si ce comportement constitue un problème ou non. (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

	Augmentation			Problème	
	Aucun	Un peu	Beaucoup	C'est problème	Ce n'est pas problème
• Présente des difficultés de sommeil	❑ 1	❑ 2	❑ 3	❑ 4	❑ 5
• S'isole des autres (famille, amis etc.)	❑ 1	❑ 2	❑ 3	❑ 4	❑ 5
• Éprouve de la tristesse	❑ 1	❑ 2	❑ 3	❑ 4	❑ 5
• Semble avoir peur des adultes qu'il connaît	❑ 1	❑ 2	❑ 3	❑ 4	❑ 5

Questionnaire aux parents

	Augmentation			Problème	
	Aucun	Un peu	Beaucoup	C'est problème	Ce n'est pas problème
• Semble avoir peur des inconnus	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Refuse d'obéir	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Est craintif à « se faire prendre dans les bras » de ses parents, à « se faire coller »	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Ne veux plus se faire embrasser par ses parents	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Ne veux plus donner ou recevoir de becs à ses oncles ou ses tantes	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Ne veux plus qu'on le touche lorsqu'il se lave	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Parle de sexualité	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Invente de jeux sexuels	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Parle des abus	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Se questionne concernant les abus	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Invente des histoires d'abus sexuel	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Est dépendant de ses parents	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Est agressif envers certaines personnes (ses frères et sœurs, amis, parents)	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵
• Autres (veuillez spécifier) :	— ¹	— ²	— ³	— ⁴	— ⁵

- Votre enfant a-t-il discuté du programme à la maison?

  ❑ Non
  ❑ Oui, veuillez spécifier les commentaires :

  _____
  _____
  _____

- Croyez-vous que, suite au programme, votre enfant est plus conscient du problème des abus commis envers les enfants?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires :

  _____
  _____
  _____

- Croyez-vous que le programme a permis à votre enfant d'être mieux préparé à faire face à une situation d'abus?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires :

  _____
  _____
  _____

- Croyez-vous que le programme a eu des effets négatifs, non souhaités sur le comportement ou les attitudes de votre enfant?

  ❑ Non
  ❑ Oui

  Commentaires

  _____
  _____
  _____

Le programme de prévention des abus donné à votre enfant

- Avant de recevoir ce questionnaire, savez-vous que votre enfant assistait à des rencontres visant à prévenir les abus?

  ❑ Non
  ❑ Oui

Si oui, par qui en avez-vous entendu parler?

  ❑ Mon enfant m'en a parlé
  ❑ L'enseignant de mon enfant m'en a parlé
  ❑ Mon enfant m'a remis de la documentation venant de l'école
  ❑ Un voisin ou ami m'en a parlé
  ❑ Autre (veuillez spécifier) : _____

- Avez-vous pris connaissance de l'information envoyée sur le programme de prévention des abus?

  ❑ J'ai lu entièrement l'information envoyée
  ❑ J'ai lu certaines parties de l'information envoyée
  ❑ Sans lire attentivement, j'ai jeté un coup d'oeil à l'information
  ❑ Je n'ai pas lu l'information
  ❑ Je n'ai pas reçu l'information

- Si vous avez reçu de la documentation venant de l'école, est-ce- que l'information vous a-t-elle permis de : (Vous pouvez cocher plus d'une réponse).

	Pas du tout	Un peu	Assez	Beaucoup
• Connaître le programme que mon enfant suit à l'école • Mieux connaître le problème des abus à l'égard des enfants • Me donner des moyens pour discuter avec mon enfant • Savoir quoi dire si un enfant me dévoile qu'il est victime d'un abus				

- Veuillez estimer le rendement scolaire de votre enfant

	En-dessous de la moyenne	Comme la moyenne	Au-dessus de la moyenne
Lecture	❑	❑	❑
Écriture	❑	❑	❑
Mathématique	❑	❑	❑

- Quel est le nom de l'école de votre enfant? _____

- Date à laquelle vous avez complété ce questionnaire : __ / __ / __
  Année Mois Jour

Autres commentaires : _____
_____
_____

Veuillez retourner votre questionnaire complété à l'école, par l'intermédiaire de votre enfant. Utilisez l'enveloppe ci-jointe!

MILLE FOIS MERCI POUR VOTRE COLLABORATION!

Questionnaire aux élèves :« Comment te sens-tu ? »
« Qu'est-ce que tu penses du programme ? »

COMMENT TE SENS-TU APRÈS AVOIR PARTICIPÉ À CES CINQ RENCONTRES? ENCERCLE UNE SEULE RÉPONSE.

BIEN

GÊNÉ(E)

EN SÉCURITÉ

MÊLÉ(E)

INTÉRESSÉ(E)

TRISTE

CONTENT(E)

INQUIET(E)

NOM : _____

QU'EST-CE QUE TU PENSES DU PROGRAMME ?

ENCERCLE TA RÉPONSE.

1. As-tu aimé les cinq rencontres du programme?

2. As-tu appris des choses durant les rencontres?

3. Y a-t-il des choses que tu n'as pas bien compris au cours des rencontres ?

4. As-tu peur maintenant à cause des rencontres ?

5. As-tu parlé des rencontres avec tes parents?

6. Aimerais-tu que les rencontres soient données à nouveau?

Nom : _____

Qu'est-ce que je pense...

Voici des phrases que je lirai deux fois à voix haute. Pour chacune de ces phrases, tu dois encercler la réponse selon ce que tu penses.

Tu as trois choix de réponse :

Ta réponse peut être **OUI**, si la phrase veut dire ce que tu penses.
Ta réponse peut être **NON**, si la phrase ne veut pas dire ce que tu penses.
Ta réponse peut être **JE NE SAIS PAS**, si tu ne connais pas la réponse.

Tu dois encercler seulement une de ces trois réponses.

Nous allons faire quelques exemples :

1- L'été, il y a de la neige.
OUI NON JE NE SAIS PAS

2- Un inconnu est une personne qu'on ne connaît pas.
OUI NON JE NE SAIS PAS

3- Tes parents sont des adultes.
OUI NON JE NE SAIS PAS

1- Les seules personnes qui peuvent t'aider si tu as un problème, c'est ta famille.
OUI NON JE NE SAIS PAS

2- Ça peut arriver qu'un inconnu te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

3- Ça peut arriver que quelqu'un que tu connais te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

4- Ça peut arriver que quelqu'un que tu aimes te touche d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

5- Si tu vis un problème malheureux dans ta famille, c'est important d'en parler à d'autres adultes.
OUI NON JE NE SAIS PAS

6- C'est correct de dire « NON », si tu n'aimes pas comment une personne te touche.
OUI NON JE NE SAIS PAS

7- Supposons que tu parles d'un problème à un adulte et qu'il ne te croit pas, tu ne peux plus rien faire.
OUI NON JE NE SAIS PAS

8- Si tu te sens en danger avec quelqu'un, tu peux crier, te sauver et demander de l'aide.
OUI NON JE NE SAIS PAS

9- Si un adulte te le demande, tu dois toujours garder un secret qui te rend malheureux.
OUI NON JE NE SAIS PAS

10- C'est de ta faute si quelqu'un touche tes parties intimes d'une manière qui te rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

11- Ça peut arriver qu'un garçon se fasse toucher aux parties intimes d'une façon qui le rend mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

12- Si un adulte te dit de le caresser, tu dois le faire même si tu es mal à l'aise.
OUI NON JE NE SAIS PAS

Questionnaire - Volet sensibilisation du personnel scolaire

Nom : _____
CLSC : _____

POUR LA MAJORITÉ DES ÉCOLES OU VOUS ET VOS COLLÈGUES AVEZ DISPENSÉ LES RENCONTRES DE SENSIBILISATION DU PERSONNEL SCOLAIRE...

De façon générale, jusqu'à quel point les objectifs suivants ont été atteints :

OBJECTIFS Le personnel est-il capable	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• de reconnaître les principales composantes du programme?	❑	❑	❑	❑
• de définir les notions d'abus psychologique, verbal, physique, sexuel et négligence?	❑	❑	❑	❑
• d'estimer l'ampleur des abus à l'égard des enfants?	❑	❑	❑	❑
• de nommer les conséquences des abus sur le bien-être des enfants?	❑	❑	❑	❑
• de comprendre le devoir de signalement en matière d'abus physique et sexuel?	❑	❑	❑	❑
• d'adopter des attitudes soutenantes vis-à-vis l'enfant qui dévoile un abus?	❑	❑	❑	❑
• d'établir des liens avec le Programme de formation de l'école québécoise?	❑	❑	❑	❑

Concernant le contenu du manuel pour la rencontre de sensibilisation du personnel scolaire...

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• Le contenu est-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu est-il adapté au personnel scolaire?	❑	❑	❑	❑
• L'information est-elle présentée dans une forme attrayante permettant d'attirer l'attention du personnel scolaire?	❑	❑	❑	❑

Quand les rencontres de sensibilisation ont-t-elles été réalisées?
- ❑ En début d'année scolaire
- ❑ Plus d'une semaine avant la première rencontre aux élèves
- ❑ Dans la semaine précédant la première rencontre aux élèves
- ❑ Après la première rencontre
- ❑ Autre. Précisez : _____

Qui fait partie du personnel sensibilisé?
- ❑ Les enseignants de 1re année
- ❑ D'autres enseignants. Indiquer le niveau scolaire : _____
- ❑ La direction
- ❑ Les psychologues
- ❑ Les éducateurs
- ❑ Autre. Précisez : _____

Qui anime les rencontres de sensibilisation? _____

Quelle est la durée des rencontres? _____

De quelle façon l'information est-elle présentée lors des rencontres de sensibilisation de groupe? Cochez plus d'une réponse si nécessaire.
- ❑ Avec présentation sur acétates ou vidéoprojecteur
- ❑ Avec éléments d'information écrits sur tableau
- ❑ Avec remise d'information écrite
- ❑ Sans support visuel, sans support écrit
- ❑ Autre. Précisez : _____

Procédez-vous de la même façon pour les rencontres de sensibilisation individuelles?
- ❑ Oui
- ❑ Non. Précisez : _____

Quelle est l'information remise au personnel lors des rencontres de sensibilisation individuelles et de groupe?
- ❑ Toute l'information proposée en annexe dans le manuel.
- ❑ Seulement une partie de cette information. Préciser laquelle : _____
- ❑ Aucune information
- ❑ Autre. Précisez : _____

Avez-vous utilisé le diagramme servant à illustrer les liens entre le programme et la réforme?
- ❑ Oui
- ❑ Non
- ❑ Pas toujours. Précisez : _____

De façon générale...

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• Le contenu du programme cadre-t-il bien avec la réforme?	❑	❑	❑	❑
• Une fréquence d'une rencontre de sensibilisation aux trois ans est-elle adéquate?	❑	❑	❑	❑
• Cette façon de sensibiliser le personnel est-elle adéquate?	❑	❑	❑	❑

Questionnaire aux intervenants
Rencontre de bilan

Questionnaire - Volet d'information des parents

Nom : _____
CLSC : _____

POUR LA MAJORITÉ DES ÉCOLES OÙ VOUS ET VOS COLLÈGUES AVEZ TRANSMIS L'INFORMATION AUX PARENTS...

De façon générale, jusqu'à quel point les objectifs suivants ont été atteints :

Objectifs : L'information envoyée aux parents leur permet-elle...	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• d'être informés adéquatement sur le contenu du programme?	❑	❑	❑	❑
• d'être informés adéquatement sur la problématique des abus?	❑	❑	❑	❑
• d'être outillés sur la prévention des abus?	❑	❑	❑	❑
• d'être outillés sur les attitudes à adopter face au dévoilement d'un abus sexuel?	❑	❑	❑	❑

Concernant l'information envoyée aux parents...

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• L'information transmise est-elle adaptée aux parents?	❑	❑	❑	❑
• L'information transmise est-elle nécessaire aux parents?	❑	❑	❑	❑
• L'information transmise est-elle complète?	❑	❑	❑	❑
• L'information est-elle présentée dans une forme qui est attrayante et qui permet d'attirer l'attention du parent?	❑	❑	❑	❑

Quand l'information aux parents est-elle envoyée?

- ❑ En début d'année scolaire
- ❑ Plus d'une semaine avant la première rencontre aux élèves
- ❑ Dans la semaine précédant la première rencontre aux élèves
- ❑ En même temps que la première rencontre
- ❑ Autre. Précisez : _____

Qui remet l'information aux enfants?

- ❑ L'intervenant de CLSC
- ❑ L'enseignant
- ❑ Autre. Précisez : _____

De façon générale...

	Pas du	Peu	Assez	Beaucoup

Questionnaire - Volet Le programme destiné aux enfants

Nom : _____
CLSC : _____

POUR LA MAJORITÉ DES ÉCOLES OÙ VOUS ET VOS COLLÈGUES AVEZ DISPENSÉ LE PROGRAMME DE PRÉVENTION DES ABUS...

De façon générale, jusqu'à quel point les objectifs suivants ont été atteints :

Objectifs généraux des rencontres : Le programme permet-il...	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• d'apprendre à l'enfant qu'il a des droits et des devoirs vis-à-vis les personnes qui l'entourent?	❑	❑	❑	❑
• d'éveiller chez l'enfant sa capacité à dépister une situation de négligence, d'abus psychologique, verbal et physique?	❑	❑	❑	❑
• de proposer des solutions pour mettre fin à l'abus?	❑	❑	❑	❑
• d'amener l'enfant à garder confiance en l'adulte?	❑	❑	❑	❑
• de renforcer chez l'enfant la certitude de ce qu'il ressent face à un toucher agréable versus un toucher désagréable?	❑	❑	❑	❑
• de légitimer le droit de dire « non »?	❑	❑	❑	❑
• d'aiguiser chez l'enfant sa capacité à dépister une situation à risque d'abus sexuel?	❑	❑	❑	❑
• d'amener l'enfant à trouver des moyens pour éviter une situation d'abus?	❑	❑	❑	❑
• d'aider l'enfant à identifier l'abuseur, à comprendre qu'un enfant abusé n'est pas en tort et qu'il importe qu'il ne garde pas secret le fait qu'il ait été victime d'un abus?	❑	❑	❑	❑
• d'amener l'enfant à trouver des moyens pour se sortir d'une situation d'abus?	❑	❑	❑	❑

Concernant les rencontres de groupe des enfants...

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• Les rencontres de groupe fournissent-elles les informations nécessaires aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu est-il exhaustif?	❑	❑	❑	❑
• Le contenu est-il adapté aux élèves?	❑	❑	❑	❑
• Les élèves ont-il une bonne compréhension des thèmes traités?	❑	❑	❑	❑
• La problématique des abus, ou des thèmes particuliers traités dans le programme, sont-ils difficiles à aborder?	❑	❑	❑	❑
• Le continuum, l'ordre, des thèmes traités est-il adéquat?	❑	❑	❑	❑
• Les documents distribués aux élèves sont-ils présentés dans une forme qui est attrayante pour eux et qui permet d'attirer	❑	❑	❑	❑

Quand le programme a-t-il été débuté?
Si la réponse varie, indiquez le nombre de classes pour chacun des choix.

- ❑ septembre-octobre _____
- ❑ novembre-décembre _____
- ❑ janvier-février _____
- ❑ mars-avril-mai _____

L'enseignant est-il présent aux rencontres?

- ❑ Oui
- ❑ Non

Si oui,

- ❑ L'enseignant participe à la rencontre
- ❑ L'enseignant observe
- ❑ Autre. Précisez : _____

Chaque rencontre est-elle offerte de façon intégrale? (toutes les activités sont réalisées)

Rencontre 1 :	❑ Oui	❑ Non
Rencontre 2 :	❑ Oui	❑ Non
Rencontre 3 :	❑ Oui	❑ Non
Rencontre 4 :	❑ Oui	❑ Non
Rencontre 5 :	❑ Oui	❑ Non

À propos des rencontres individuelles...

Les rencontres individuelles sont-elles réalisées systématiquement à la fin de la cinquième rencontre?

- ❑ Oui
- ❑ Non.
- ❑ Pas toujours. Précisez : _____

La question « Comment te sens-tu » est-elle utilisée?

- ❑ Oui
- ❑ Non.
- ❑ Pas toujours. Précisez : _____

La question « As-tu des questions? » est-elle utilisée?

- ❑ Oui
- ❑ Non.
- ❑ Pas toujours. Précisez : _____

De façon générale...

	Pas du tout	Peu	Assez	Beaucoup
• Le nombre de rencontres est-il adéquat?				
• La fréquence des rencontres (une par semaine) est-elle	❑	❑	❑	❑

Production
Service de
surveillance/recherche/évaluation
de la Direction de santé publique
de la Régie régionale de la santé
et des services sociaux de Chaudière-
Appalaches

Analyse et rédaction
Annie Roussin et Josée Rousseau
Agentes de recherche sociosanitaire

Traitement de l'information
François Léveillé
Technicien en recherche psychosociale

Saisie des questionnaires
Sylvie Lepage et Louise Fortin
Secrétaires

Réviseures du présent
document et mise en page
Sylvie Lepage et Sophie Veilleux

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Canada, 2004
Bibliothèque nationale du Québec, 2004
ISBN 2-89460-102-5

Document révisé à Santécom
(www.santecom.qc.ca*))
12-2003-018

* Régie régionale de la santé
et des services sociaux de Chaudière-
Appalaches

Reproduction autorisée
à des fins non commerciales
avec mention de la source.
Toute reproduction partielle doit être fidèle
au texte utilisé.

Janvier 2004